

ESPAÇO **pedagógico**

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ilmo Santos
REITOR

Telisa Furlanetto Graeff
VICE-REITORA DE GRADUAÇÃO

Solange Maria Longhi
VICE-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Jaime Giolo
VICE-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Rosa Maria Locatelli Kalil
VICE-REITOR ADMINISTRATIVO

Eldon Henrique Mühl
DIRETOR

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mário Maestri
José Gaston Hilgert
EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

José Gaston Hilgert
PRESIDENTE

ISSN 0104-7469

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ESPAÇO **pedagógico**



Espaço Pedagóg.

Passo Fundo

v. 8

n. 1

p. 1-143

jul. 2001

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Telmo Marcon e Eldon Henrique Mühl
EDITORES

Edemilson Jorge Brandão
Eldon Henrique Mühl
Elli Benincá
Fernando Gonzalez Rey
Gaudêncio Frigotto
Jaime Giolo
José Gaston Hilgert
Marisa Potiens Zilio
Ocsana Sonia Danyluck
Oswaldo Alonso Rays
Ricardo Rossato
Rosa Maria Bernardi
Rosa Maria L. Kalil
Salete Cleusa Bona
Selina Maria Dal Moro
Solange Longhi
Telmo Marcon
Victor V. Valla
CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

José Gaston Hilgert e Mário Maestri
EDITORES – UPF EDITORA

Alexandre Nienow
Ana Luiza Setti Reckziegel
Carlos Ricardo Rosseto
Cláudio Wagner
Edgardo Prado
Gerson Trombetta
Ginez L. R. de Campos
Hélio Possamai
Ivo André Schneider
José Gaston Hilgert
Lorena T. C. Geib
Luís Carlos Gutkoski
Maria Goreti Bettencourt
Mário Maestri
Paulo Becker
Solnete Oliveira da Silva
Thelmo Vergara
CONSELHO EDITORIAL – UPF EDITORA

APOIO TÉCNICO

Maria Emilse Lucatelli
EDITÓRIA DE TEXTO

Gilmar José Voloski
ASSISTENTE DE EDIÇÃO

Charles Pimentel da Silva
PRODUÇÃO DA CAPA

Moacir Pimentel Goelzer
EDITORAÇÃO E COMPOSIÇÃO ELETRÔNICA

Sandra Maria M. Vieira
NORMALIZAÇÃO

Tiragem: 500 exemplares

Preço do exemplar no Brasil e no exterior: R\$ 12,00

Esta revista, no todo ou em parte, conforme determinação legal,
não pode ser reproduzida por qualquer meio sem autorização
expressa e por escrito dos autores e da editora.

Editora Universitária

Campus I, bairro São José
Caixa Postal 611
Fone 0(**)54 316-8374
99001-970 Passo Fundo - RS
E-mail: Ediupf@upf.br

Apresentação

Com alegria, apresentamos mais um número da revista *Espaço Pedagógico*. A cada publicação perpassa uma preocupação de pensar questões vinculadas à educação de forma crítica e propositiva. Numa sociedade cada vez mais orientado por princípios e valores pragmáticos, a reflexão crítica torna-se não apenas uma necessidade mas uma exigência. A pesquisa, a produção científica e a publicação constituem-se em espaços privilegiados para a realização desse objetivo.

Ao mesmo tempo em que muitas das interpretações dominantes sobre questões da atualidade, como a globalização, a modernização e as tecnologias, estão permeadas por uma visão apologética, o ceticismo aumenta e toma conta de muitas instituições. A tentativa de produzir um discurso único legitimador das realidades existentes ofusca ou mesmo nega as perspectivas críticas e ações transformadoras. Recuperar o potencial humano crítico é estar aberto para vislumbrar que, para além do *topos* (realidade imediata), é preciso construir perspectivas de esperança, superando o próprio *topos* para ser utópico. Essa utopia deve apresentar-se como um novo horizonte, capaz de apontar para além dos horizontes deterministas e pessimistas, bem como do discurso cético e único.

As diferentes realidades históricas e sociais e, no caso específico, as realidades vividas no interior das escolas suscitam inúmeros questionamentos sobre questões teóricas e metodológicas, o papel do conhecimento e a função da própria instituição escolar. Pensar criticamente essas realidades é condição e possibilidade para a visualização de novos horizontes.

Pensar numa perspectiva crítica é andar na contramão das ações e dos discursos que se tornaram hegemônicos. Cada vez mais os espaços de reflexão crítica parecem se restringir. O pragmatismo e a busca de respostas imediatas para problemas e questões complexas impedem uma reflexão mais profunda, que seja capaz de tematizá-los na profundidade necessária. A perspectiva crítica não pode reivindicar respostas fáceis e imediatas. Na medida em que o discurso dominante insiste, de forma imperativa, na necessidade de transformar o conjunto das instituições, entre as quais estão as de ensino e pesquisa, em instrumentos de legitimação da ordem estabelecida, o desafio está em criar

e ampliar espaços de reflexão crítica. Essa criticidade precisa estar articulada a projetos e práticas propositivas. A crítica, por si só, não significa nada e pode aprofundar ainda mais o ceticismo. É fundamental visualizar experiências que, mesmo com suas contradições e limites, permitam reconstruir referenciais e projetos que ajudem a construir relações humanas de paz e façam avançar a cidadania.

No presente número, contamos com a colaboração de vários pesquisadores que abordam diferentes temas. Os dois primeiros enfocam a teoria crítica, tendo como referência a Escola de Frankfurt. O texto de Moraes reconstrói alguns elementos da crítica à modernidade e aponta para a necessidade de a escola refletir e incorporar os novos paradigmas emergentes. O texto da professora Toschi aborda a temática da pesquisa em educação e as questões epistemológicas. Na sequência, temos o texto que aborda a relação entre a aprendizagem digital e o trabalho cooperativo; problematiza a relação da tecnologia com a aprendizagem como processo que se dá de forma participativa. Finalmente, o texto de Rays discute algumas formas de elaboração de trabalhos científicos, sistematizando as características específicas de algumas dessas modalidades.

Na sessão entrevista, contamos, mais uma vez, com a colaboração do professor Nedison Faria, que entrevistou o professor Elli Benincá sobre questões de educação, principalmente o problema do desencanto do professor.

Na sessão resenhas, temos a colaboração da professora Maria Leda, resenhando o livro de Silva *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*, e de Carolina Bertani, resenhando a obra de Morin *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*.

Na sessão tradução, contamos com a colaboração de Frank Hermenau, professor da Universidade de Kassel - Alemanha, com um texto que discute a relação política e educação em Arendt e Kant. O texto é resultado de uma palestra proferida na Universidade de Passo Fundo como parte do intercâmbio entre a Universidade de Passo Fundo e a Universidade de Kassel e foi traduzido pelo professor Cláudio Almir Dalbosco.

Finalmente, há a sessão dos resumos de uma parte das dissertações defendidas em 2000. O objetivo dessa sessão é divulgar os temas pesquisados no mestrado em Educação, fornecendo informações sobre as abordagens e alguns resultados obtidos.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Eldon Henrique Mühl e Telmo Marcon
Editores

Sumário

ARTIGOS

	Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor <i>Bruno Pucci</i>	13
	Agir comunicativo e educação libertadora: descolonização do mundo da vida como tarefa educativa <i>Eldon Henrique Mühl</i>	31
	Episteme, interdisciplinaridade e pesquisa científica no espaço escolar <i>Ronaldo Queiroz de Moraes</i>	43
	As tendências epistemológicas das pesquisas em educação <i>Eny Toschi</i>	55
	A aprendizagem digital e o trabalho cooperativo na perspectiva piagetiana <i>Cláudia Brandelero Rizzi</i>	65
	<i>Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso</i> <i>Léa da Cruz Fagundes</i> <i>Louise Marguerite Jeanty de Seixas</i>	
	Algumas modalidades de trabalhos científicos <i>Oswaldo Alonso Rays</i>	87

ENTREVISTA

Professor Elli Benincá <i>Entrevistado por Nedison Faria</i>	97
---	----

RESENHAS

- Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo
Maria Lêda Lôss dos Santos 107
- A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento
Caroline Bertani da Silva 113

TRADUÇÃO

- “No fundo, educamos desde sempre para um mundo confuso”, sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt
Dr. Frank Hèrmenau 119

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

-  A educação estética através da apreciação musical: uma experiência
Valéria Gobbi 129
-  Encontros e desencontros entre estudantes e a física no ensino médio
Susana Klajn 130
-  Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo
Eliara Zavieruka Lewinski 131
-  Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo – Porto Alegre
Gilse Helena Magalhães Fortes 132
-  Educação e possibilidade histórica: a força da utopia na construção da educação cidadã
Márcia Angelita Dalla Lana Moreira 133
-  Interação família-escola da *Katolische Gemeind Schule* a conquista do conhecimento em diferentes culturas
Maria Lourdes Bachkes Hartmann 134
-  A crise paradigmática na orientação educacional
Mara Rúbia Bispo Orth 135
-  A relação entre formação profissional e atuação médica: o ensino médico em estudo
Gilvana Aparecida Bonella 136

	O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul	
	<i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	137
	O humano e o técnico nos cursos de engenharia agrônômica e medicina veterinária das universidades gaúchas	
	<i>Rosani Sgari Szilagyi</i>	138
	Práticas avaliativas em educação física: percepção de professores e alunos do ensino fundamental	
	<i>Maria Vergínia Hartmann</i>	139
	Educação dialógica na prática de ensino: mediação na formação de professores-investigadores	
	<i>Sonia Teresinha Vieira de Medeiros</i>	140
	Instruções para publicação	141

ARTIGOS

Teoria crítica e educação

contribuições da teoria crítica para a formação do professor

*Bruno Pucci*¹

Resumo

Este artigo, em forma de fragmentos, tenta estabelecer relações polares entre teoria crítica e educação e, dessa aproximação perigosa, criar circuitos complementares para iluminar o obscurecido campo de forças que é a educação do educador. Por se tratar de fragmentos, espalhados pelo texto, sua forma de exposição é inacabada, supondo do leitor continuidade e intervenção. O exercício filosófico e estético de compor os quadros visa aguçar a razão e a fantasia e tornar o percurso de formação mais denso e expressivo.

¹ Professor titular da Faculdade de Educação da Unimep. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas "Teoria Crítica e Educação". Pesquisador do CNPq e da Fapesp.

Introdução

Fazemos parte, como pesquisador e coordenador, do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, constituído em agosto de 1991, em São Carlos SP, com sede, atualmente, na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp-Araraquara). Estamos comemorando, pois, o décimo aniversário de vida. Somos aproximadamente quarenta pesquisadores – sete doutores, oito doutorandos, quinze mestrandos e dez bolsistas de iniciação científica e graduandos – que se preocupam, em suas investigações, com as contribuições da teoria crítica para se pensar os problemas da educação e da formação cultural contemporânea. Reunimo-nos semanalmente em nossas sedes universitárias. Pertencemos a diversas áreas do saber – filosofia, pedagogia, comunicação social, sociologia, psicologia, arte, literatura – que se contrapõem e se complementam, sob as luzes interdisciplinares dos conceitos frankfurtianos, na busca do saber e da intervenção crítica.

Realizamos uma expressiva produção científico-acadêmica nesses dez anos: livros,² capítulos de livros, artigos científicos, traduções, participação em eventos científicos, dissertações e teses, relatórios científicos, organização de eventos científicos, cursos e palestras. O trabalho e a reflexão coletiva têm-nos feito bem e fertilizado nossa produção. O CNPq, desde o início, e a Fapesp, a partir de 1997, têm nos acompanhado e auxiliado em nossas atividades de pesquisa. A partir da experiência acumulada nesse período, muitas coisas poderíamos dizer sobre a temática

exposta. Abordaremos, porém, apenas alguns tópicos pertinentes e de forma assistemática, aberta e fragmentária.

Pinceladas sobre a teoria crítica

Quando falamos em teoria crítica,³ referimo-nos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental, particularmente das décadas de 1940 a 1970 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a *Revista de Pesquisa Social*. Destacam-se entre seus membros Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967; Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil na década de 1970 por seus livros aqui publicados; Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final da década de 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969; Walter Benjamin, bolsista do Instituto de 1933-1940, e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, mas que se afastou da escola posteriormente.

O termo teoria crítica consagrou-se a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937, “Teoria tradicional e teoria crítica”, no qual o autor prefere utilizar essa expressão para fugir da terminologia “materialismo histórico”, utilizada pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época, e por querer mostrar que a teoria marxiana era

atual, mas devia se importar em suas reflexões com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade – o filosófico, o cultural, o político, o psicológico –, e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista.

Os autores frankfurtianos clássicos – de 1930 a 1970 – escreveram fundamentalmente sobre temas filosóficos (crítica à razão iluminista, dialética negativa, particular concreto, verdade inintencional), culturais (cultura e civilização, indústria cultural, semiformação), sociais (indivíduo e sociedade, sociedade unidimensional, sociedade administrada), estéticos (ensaio como forma, constelação, experiência estética, mimese e racionalidade na obra-de-arte), psicológicos (personalidade autoritária, preconceito, anti-semitismo). E mesmo permanecendo nos horizontes do pensamento marxista, dialogaram crítica e intensamente com Kant, Hegel, Weber, Nietzsche e Freud.

Centralizaremos a análise de nossa temática nos escritos de Theodor Adorno⁴. Isso porque, durante os dez anos de nossa pesquisa, o autor que mais lemos, que mais nos atraiu a atenção e que mais subsídios trouxe para nossas reflexões foi ele. Nasceu em Frankfurt em 1903, filho de um comerciante judeu abastado e de uma cantora profissional, de origem italiana que lhe deu o sobrenome, leu a *Crítica da razão pura*, de Kant, aos 15 anos; estudou música em Viena, com Berg; Aos 18 anos, cursou filosofia, sociologia, psicologia. Conheceu Horkheimer e Benjamin quando tinha dezenove anos e se tornaram velhos amigos e parceiros de textos e de conceitos inovadores; defendeu sua tese de doutorado com 21 anos de idade, tornou-se professor da Universidade de Frankfurt. Deixou

a Alemanha em 1933, com a subida de Hitler ao poder, exilando-se inicialmente na Inglaterra e, depois nos Estados Unidos, onde viveu, de 1938 a 1950, em New York e, depois, na Califórnia, vivenciando por dentro a experiência de uma sociedade industrializada avançada. De volta à sua pátria, foi professor universitário, autor de inúmeros livros, ensaios, conferências, cursos. Escreveu sobre filosofia, arte, literatura, sociologia, psicologia; observou atentamente os fenômenos culturais de sua época e analisou-os criticamente. Viveu tensões provindas do movimento estudantil dos anos 1968, como diretor do Instituto de Pesquisa Social; faleceu em 1969.

A filosofia e a arte acompanharam esse pensador em todos os seus escritos.⁵ Seu livro de crônicas ético-filosóficas, *Minima moralia*⁶ – 1944-47 –, escrito no exílio, e parte dele durante os horrores da 2ª Guerra Mundial, é um aglomerado de aforismos, em que a imagem, o conceito e a palavra se unem na composição de um pequeno ensaio e na expressão estética de agudas análises ético-filosóficas. Seu livro declaradamente filosófico, *Dialética negativa*,⁷ divulgado em 1967, é perpassado por uma cadência musical, cujo tema central se desvela paulatinamente à medida que suas múltiplas variações são executadas na releitura do texto. *Teoria estética*,⁸ sua obra-prima sobre a arte, publicada em 1970, após sua morte, utiliza-se durante o tempo todo das categorias filosóficas para iluminar seus cantos e desvendar seus encantos.

Teoria crítica e educação

Adorno não escreveu nenhum livro específico sobre educação, embora em suas coletâneas de textos se encontrem ensaios

sobre a questão educacional. Assim, por exemplo, na coletânea *Palavras e sinais: modelos críticos*,⁹ constituída por 11 ensaios, há dois que analisam problemáticas educacionais e merecem ser destacados: “A educação após Auschwitz”¹⁰ e “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”.¹¹ Do mesmo modo, na coletânea *Sociológica*,¹² organizada e escrita por Adorno em parceria com Horkheimer, há um ensaio, do próprio Adorno, fundamental para se entender o que ele pensa sobre a educação, denominado “Teoria da semicultura”.¹³ Em 1995, Wolfgang Leo Maar, professor da Ufscar, traduziu um conjunto de conferências e entrevistas de Adorno sobre a educação e publicou-as no livro *Educação e emancipação*.¹⁴ São elas: “O que significa elaborar o passado”, “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação”, “Tabus acerca do magistério”, “Educação após Auschwitz”, “Educação – para quê?”, “A educação contra a barbárie”, “Educação e emancipação”.

As conferências sobre questões educacionais são bem elaboradas e gozam de densidade teórica compatível com ensaios filosóficos, estéticos e culturais adornianos. As entrevistas livres, de que participou especialmente com Hellmut Becker, transmitidas pelas rádios de Hessen e de Frankfurt,¹⁵ algumas delas presentes no livro *Educação e emancipação*, revestem-se de numa linguagem coloquial em que o entrevistado se preocupa, sobremaneira, com o entendimento dos ouvintes e apresenta, inclusive, sugestões concretas sobre a relação teoria-prática educacional, contribuindo, assim, para amenizar a imagem do crítico apenas negativo, predominante em seus escritos.

Enfatizamos, a seguir, algumas contribuições de Adorno para a formação dos pro-

fessores, presentes em duas de suas principais conferências sobre educação. Na “Educação após Auschwitz”, adverte que as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral, a começar pela infância; que ajude a criar um clima espiritual, cultural; que não favoreça os extremismos, a insensibilidade, a exploração das pessoas.

Nesse sentido, não se devem fomentar experiências formativas que valorizem a dor, a capacidade para suportá-la. A imagem da educação para a dureza, dominante nos quartéis, nos claustros eclesiásticos, em famílias tradicionais, é basicamente errada. “Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir.”¹⁶ Incentiva, Adorno, o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular. Na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação de massa e as infundáveis revistas das bancas de jornais distribuem efusivamente imagens abundantes de violência, de repressão, de sexo, a educação para a autonomia, pela reflexão crítica, formativa, de dimensões de resistência do indivíduo, precisa ser mais do que nunca trabalhada.

A conferência “Teoria da semicultura”, publicada em 1959, é outro dos textos importantes de Adorno sobre a educação, em que o autor desenvolve reflexões sobre a realidade em que se transformou a formação cultural de seu tempo. Essas reflexões podem nos ajudar a detectar muitos problemas relacionados à educação em nossos dias. O prefixo *semi*, para ele, não é metade do caminho para se atingir o todo; é, antes, um impeditivo difícilimo de se transpor. O semi-entendido, o semi-experimentado “não constitui o grau elementar da formação e sim seu inimigo mortal”.¹⁷ Nas expressões culturais – coisas do espírito – não existem valores aproximados, medianos. A cultura, ao mesmo tempo em que se impregna do húmus e do fluir descompassado de seu momento (integração), dele procura se afastar para respirar e desvendar sua insensatez (autonomia). E na tensão desses momentos, irreconciliáveis e complementares, ganha força crítica e formativa. Absolutizar um ou outro momento desses antípodas significa estabelecer o processo semiformativo.

Então, ou se prende em demasia à arbitrariedade do momento racional, sacralizando a cultura, elevando-a às alturas dos semideuses, ou se favorece em demasia a adaptação à realidade danificada do mundo dos homens. O resultado dessa dupla atitude acarreta experiências deformativas, instala a dominação de um pólo sobre o outro. Adorno, no ensaio, condena os dois absolutos, pois ambos destroem a formação. Segundo ele, no nazismo alemão, havia pessoas que se dedicavam à música clássica ou à filosofia pura com a mesma intensidade com que se entregavam à prática assassina antissemita.¹⁸

Por outro lado, prender-se em demasia apenas aos movimentos que geram integração favorece também a semiformação. Esse é um processo mais abrangente do que se pensa, cujos sintomas se fazem observar por toda parte. Não são fenômenos apenas educacionais, ideológicos, espirituais; atingem as relações sociais em todas as suas dimensões. Não constituem expressão danificada somente das classes subalternas, do campo ou das periferias das grandes cidades; estão presentes e atuantes mesmo no estrato das pessoas cultas. Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. Reproduzem-se de maneira ampliada; desenvolvem-se impetuosamente. A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas.

A sociedade civil brasileira, através de suas organizações e movimentos sociais, conseguiu, após lutas intensas e pressões internacionais, universalizar o ensino fundamental para todas as crianças. O Estado curvou-se à imposição dessas lutas históricas, mas, habilmente, favoreceu condições para o desenvolvimento de uma educação semiformal, utilizando-se da escola, mais uma vez, para favorecer os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Uma leitura atenta e reflexiva da “Teoria da semicultura”¹⁹ nos ajudará a enxergar mais a fundo a trágica situação cultural e educacional em que vivemos e a desenvolver em nós sementes de inquietação e de resistência à realidade instalada.

Os dez anos de estudos e pesquisas sobre o potencial pedagógico presente nos escritos adornianos nos levaram a levantar a seguinte hipótese: Adorno traz mais contribuições à educação em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas especificamente educacionais. Textos, como as *Minima Moralia*, formas estético-filosóficas de se tratar questões éticas da contemporaneidade; “Dialética do esclarecimento”, análise do percurso sinuoso da razão moderna por entre os caminhos sedutores do saber e da técnica, em suas expressões filosóficas, éticas, culturais e psicológicas; *Notas de literatura*, que pinça artistas, literatos, obras de arte, acontecimentos e instituições culturais, e, em forma de anotações e de ensaios, cria, de maneira lúdica e estética, constelações originais, que formam a percepção e a sensibilidade crítica; *Dialética negativa*, um conjunto infindável de pequenos fragmentos que gestam em seus incautos leitores argúcia fina na penetração de seus meandros e sutileza expressiva na exposição de sua compreensão textual; *Teoria estética*, que nos ensina as artimanhas mágicas e a astúcia da razão no reencontro com as obras-de-arte, são escritos que educam/formam/plasmam pela densidade, pela leveza, pelo desafio da interpretação, pelo esforço redobrado da compreensão, pela multiplicidade de elementos, de idéias e de caminhos fecundos presentes em suas entranhas. Nesses, apesar da maior clareza, do olhar mais direto para a práxis dos ensaios educacionais, encontramos subsídios mais ricos para pensar a educação, a formação cultural.

Daí a dificuldade e, ao mesmo tempo, as múltiplas possibilidades em se abordar a educação/formação nos escritos de Adorno.

Dificuldade, de um lado, porque sua reflexão filosófica se choca com as teorias que procuram construir um sistema fechado do processo educacional, um corpo acabado de verdades. O pensamento adorniano nos dá a possibilidade de levantar uma série de eixos teóricos, coordenados entre si, na tentativa de se projetar uma configuração objetiva da educação. Esses eixos apresentam as diversas facetas do objeto em análise, compõem-se, contrapõem-se; nenhum é mais importante que o outro, e permitem a companhia de outros eixos que, porventura, o processo de interpretação venha a descobrir em sua configuração primeira. Portanto, essa maneira de se fazer educação é aberta, fragmentária, processual.

A dificuldade em se abordar a educação a partir de Adorno se dá, fundamentalmente, pelo seu respeito ao objeto em análise. Como articular duas dimensões contraditórias – teoria e educação – na atual sociedade administrada? Pela teoria que se realiza na especulação, na contemplação, na abordagem mais elevada da educação e precisa dessa liberdade de voar para poder ir além de si mesma e possibilitar uma intervenção praxica fecunda. Pela educação que se preocupa diretamente com o que-fazer, com a situação desastrosa do ensino brasileiro e com o impulso incontrolável – e desesperador – do educador para a prática. Adorno nos faz ver que se deixar levar impientemente pelos incessantes apelos da prática pode gerar a atrofia da teoria e, com isso, uma pseudoteorização da educação. Não existe uma unidade imediata entre teoria e prática educativa; essa unidade pode vir a ser mediada, construída. Mas, para tal, exige-se tempo, trabalho árduo, reflexões intensas, tentativas múltiplas.

Por outro lado, os escritos de Adorno apresentam inúmeras possibilidades para se aproximar da questão educacional, e isso se dá com base em três perspectivas, pelo menos. Primeiro, porque o pensamento adorniano desconfia das teorias afirmativas, pois elas não dão conta de expressar o potencial libertário enraizado nas contradições da sociedade; antes, esterilizam esse potencial, moldando-o em uma forma estanque, individualizada de interpretação. Positivizam a teoria educacional e, assim fazendo, pintam de cor-de-rosa um possível diagnóstico crítico do colapso histórico da educação brasileira.

Em segundo lugar, porque o pensamento adorniano é ambivalente. Ele permite ser duro e persistente na crítica das formas com que a educação brasileira foi se constituindo historicamente – negando a seus educandos a possibilidade de formação cultural plena – e, ao mesmo tempo, permite, por meio do diagnóstico radical e intransigente, perscrutar saídas possíveis, mesmo que difíceis na atual sociedade administrada. Como diz Christoph Türcke, a teoria crítica é, “ao mesmo tempo, a consciência da necessidade imperiosa de transformação das relações sociais vigentes, e a consciência do extraordinário poder dessas mesmas relações sobre seus oponentes”.²⁰

Por último, o pensamento adorniano pode ser compreendido como uma práxis negativa da educação, pois possibilita, a partir do acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais, em especial de sua configuração contemporânea, indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje, numa situação em que todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade

que ele investiga. Nesse sentido, apesar de sua indigência, ele se transforma em uma práxis crítica, instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes, e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas.

O poder educativo do pensamento auto-reflexivo

Em nosso primeiro livro sobre a teoria crítica,²¹ no ensaio “Teoria crítica e educação”,²² desenvolvemos algumas reflexões sobre a educação nos horizontes da teoria crítica, em torno do eixo: o poder educativo do pensamento crítico.²³ No desdobramento desse eixo, destacamos os seguintes tópicos:

1. a função educativa do refletir, indicando o potencial pedagógico fecundo presente no ato de repensar. Ao retomar um objeto, uma situação, tenta-se ir além do repetitivo, do que está dado, no resgate da história viva, nele sedimentada em forma de uma “segunda natureza”. Esse ato de retomar é intrinsecamente educativo, forma a sensibilidade, a percepção e o pensamento;
2. o resgate das promessas de emancipação – *dos fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos* – que o ideal de formação cultural portava em suas bandeiras de lutas, através do terceiro Estado, no século XVIII, e que hoje estão diluídas e deapauperadas

- pelo processo semicultural da sociedade administrada;
3. o processo de “desbarbarização”²⁴ da sociedade com a ajuda da educação, da escolarização, tendo na auto-reflexão crítica seu esteio fundamental;
 4. a retomada das experiências sombrias e desumanas do passado, para iluminar, através da educação, da psicologia, do esclarecimento, os germens de violência nelas presentes – e que podem irromper em outros momentos, em diferentes formas de violência –, possibilitando aos nossos educandos o florescimento de forças de resistência e de intervenção consciente no cotidiano de suas vidas;
 5. a responsabilidade de os intelectuais, individuais e coletivos – pela ação pedagógica e pela participação nos meios de comunicação de massas – de contribuir decididamente no processo de “desbarbarização” da sociedade.²⁵

Se a análise do eixo pedagógico “o poder educativo do pensamento auto-reflexivo”, no parágrafo anterior, fundamentou-se na conferência de Adorno “A educação após Auschwitz”, agora pretendemos mostrar que também nos textos filosóficos a presença desse mesmo eixo é forte e fecunda. Examinemos, inicialmente, como ele se expressa no ensaio “Notas marginais sobre teoria e práxis”.²⁶ Neste escrito, Adorno está examinando a relação entre teoria e práxis, tendo como pano de fundo as manifestações estudantis de 1968 na Europa e questionando o pragmatismo acentuado do movimento, que, atrelando a teoria à prática estudantil, enfraqueceu a prática e, conseqüentemente, a teoria. Afirma o texto “Aquele que pensa põe resistência [...] Só pensa quem não se limita

a aceitar passivamente o desde sempre dado”; pensar é ser ativo, ir contra a corrente, contra o instituído, é querer contar a história daquele objeto de uma outra maneira. Há uma potencialidade de intervenção no pensamento crítico.

Ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca em evidência outros elementos desconhecidos até então, que podem conduzir para além da violência presente na situação, mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava. Isso, para Adorno, *assume incalculável relevância para a relação entre a teoria e a práxis*, pois o pensamento reflexivo não apenas aponta tessituras segmentadas, curto-circuitos antes não detectados, mas também gera inquietação, anseios de mudanças, e *a teoria, por sua autonomização, se converte em força produtiva, transformadora*.

Adorno justifica o poder intervencionista da teoria: *sempre que o pensamento alcança algo importante, ele produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele*. O pensamento que tateia o objeto em suas diferentes partes, que dele se aproxima insistentemente, que desnuda sua intimidade, não se contém na pura observação porque ele quer levar avante seu processo de intervenção. E Adorno faz questão de testemunhar a potencialidade práxica e formativa do pensamento reflexivo: “Todas as vezes que intervém de maneira direta, isso ocorreu unicamente através da teoria”.²⁷

“O poder educativo do pensamento auto-reflexivo” manifesta-se também de maneira expressiva, como já fizemos menção no livro *Dialética negativa*. Na abertura do Colóquio Nacional “Dialética negativa, estética e educação”, realizado na Unimp,

Piracicaba, em março de 2000, e organizado por nosso Grupo de Estudos e Pesquisa, apresentamos o ensaio “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”, em que tentamos enfatizar a necessidade de se educar o pensamento para a auto-reflexão crítica. Apresentamos apenas um tópico desse ensaio.

As idéias são signos negativos, apontam para o que ainda não é. Uma das características da dialética negativa é questionar a identificação que Hegel estabelece entre o ideal e o real, entre o conceito e o objeto desse conceito, tendo ciência da inadequação entre esses dois momentos mas, ao mesmo tempo, perseguindo incansavelmente a superação dessa inadequação. As idéias, essas grandes constelações teóricas do ser humano, criadas através de seus empreendimentos históricos, se apresentam como indicadores críticos da realidade opressiva e anúncio de uma outra realidade que não a que foi estabelecida pela dominação. É por isso que Adorno afirma: “As idéias vivem nos interstícios entre o que as coisas pretendem ser e o que são.”²⁸ Em outro aforismo “Auto-reflexão do pensamento” traz Adorno um exemplo significativo para ilustrar a afirmativa acima, que se estrutura assim: o juízo de que alguém é um homem livre se relaciona de maneira enfática à idéia de liberdade. Mas esta idéia é mais do que o predicado desse alguém, que é um homem livre, deste ser que por determinações históricas é mais do que o conceito de sua liberdade. O conceito não apenas diz que se pode aplicá-lo a todos os homens singulares definidos como livres; nutre-se, também, da idéia de uma situação em que os indivíduos têm qualidades que aqui e agora (enquanto realidade opressiva) não se podem atribuir a ninguém. Adorno continua: quando aplicada empiricamente, a idéia de liberdade fica inferior a si mesma; não é, então,

o que diz. No entanto, porque, como idéia, deve ser sempre abrangente, deve, portanto, com essa realidade empírica ser confrontada. E tal confronto a faz entrar em contradição consigo mesmo.²⁹ Na negação dialética da realidade opressiva, anuncia-se, utopicamente, uma outra realidade historicamente possível. Essa ilustração que Adorno nos proporciona não apenas mostra, de maneira clara e didática, seu método da dialética negativa, mas também questiona os que tentam ver em seus escritos apenas a negação pela negação. Há aqui uma intervenção crítica do pensamento reflexivo, que busca saídas, não fáceis, é verdade. Em um outro aforismo das *Minima moralia* afirma que a “perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário”,³⁰ no anúncio de uma boa nova. Daí a importância de na aprendizagem educacional se desenvolver um procedimento contínuo de educação do pensamento para a auto-reflexão crítica. Agrada-nos sempre citar o “elogio ao pensamento” feito por Viviane Forrester, em seu livro *O horror econômico*.³¹ Diz ela: “Pode-se desaprender a pensar. Tudo concorre para isso. Entregar-se ao pensamento demanda até mesmo audácia quando tudo se opõe, e, em primeiro lugar, com muita frequência, a própria pessoa! Engajar-se no pensamento reclama algum exercício, como esquecer os adjetivos que o apresentam como austero, árduo, repugnante, inerte, elitista, paralisante e de um tédio sem limites. [...] Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombra demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. [...] Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar”.

Tecnologia e formação

A questão da técnica e sua participação na sociedade contemporânea é tratada por Adorno em vários de seus ensaios e nos traz contribuições valiosas para a análise de sua interferência no processo educacional. É verdade que Adorno viveu a presença da técnica até o final da década de 1960. Estamos há mais de cinquenta anos dos últimos escritos seus sobre o fenômeno tecnológico, cujo desenvolvimento, nas últimas décadas, foi extraordinário. Deu origem a espantosas invenções, gerou possibilidades infindas ao gênero humano, em particular à educação, mas não conseguiu ainda se desvencilhar da intencionalidade primeira embutida em seus produtos e em seu processo criativo: estar a serviço do capital e da exclusão de indivíduos e povos. Antes, ganhou indefinidamente em potencialidade. Então, as reflexões de Adorno, hoje, gozam de atualidade e incentivam a busca de outras categorias explicativas. Levantamos alguns tópicos que podem ajudar os educadores em seu trabalho de formação de novo docentes.

Nas *Minima moralia*, há um aforismo que sempre nos chama a atenção na análise do *ethos* encravado na tecnologia contemporânea, intitulado “Não bater à porta”. Todo ele se compõe na caracterização das conseqüências alienantes presentes na implantação da técnica em nossa vida cotidiana. Deixemos o texto falar:

A tecnificação torna [...] precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma por-

ta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que o acolhe. Não se faz justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo a que está incessantemente exposto pelas coisas do mundo a seu redor, até mesmo em suas mais secretas inervações. O que significa para o sujeito que não existam mais janelas que se abram como asas, mas somente vidraças de correr para serem bruscamente impelidas? Que não existam mais trincos de portas, e sim maçanetas giratórias, que não existam mais vestibulos, nem soleiras dando para a rua, nem muros ao redor do jardim? E qual o motorista que já não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas. No deperecimento da experiência, um fato possui uma considerável responsabilidade: que as coisas, sob a lei de sua pura funcionalidade, adquiram uma forma que restringe o trato delas a um mero manejo, sem tolerar um só excedente [...] que subsista como núcleo da experiência porque não é consumido pelo instante da ação.³²

A lei da pura funcionalidade apaga a história constituinte de cada objeto, coisifica as pessoas, transforma-as em máquinas, em que a precisão, o tempo veloz, a utilidade imediata são os elementos que contam e têm valor nas relações sociais. E o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado à formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitá-

rias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado.

No ensaio “Progresso”,³³ Adorno mostra a ambigüidade da técnica na alavancagem do desenvolvimento contemporâneo e o potencial transformador que ela possui em sua constituição histórica. Diz ele: “Da fundação à bomba atômica, o progresso é escárnio satânico, mas que somente na época da bomba atômica, é possível vislumbrar uma situação em que desaparecesse a violência do todo”.³⁴ A fundação, instrumento primitivo de caçadores ingênuos, destruiu um gigante, Golias; a bomba atômica, instrumento avançado de caçadores humanos, altamente tecnologizados, destruiu duas cidades. Isso no tempo de Adorno, 1945. Hoje em dia, os aparelhos destrutivos são extraordinariamente muito mais desenvolvidos. Aliás, foi na criação de aparelhos de destruição que a ciência e a tecnologia moderna mais se desenvolveram. Por outro lado, diz Adorno, com as descobertas científicas que permitiram a construção da bomba atômica, o homem criou possibilidades básicas de acabar com a fome no mundo, de gerar cultura e educação para todos, de pôr um fim a inúmeras condições que ocasionam a violência, a guerra, a destruição. No entanto, a ciência e a tecnologia contemporânea continuam destilando, predominantemente, sua intencionalidade primeira: destruir, violentar, barbarizar o homem.

Mas é na conferência “Educação após Auschwitz”, dentre os textos que conhece-

mos, que Adorno se detém mais na análise do espírito tecnológico que constitui a formação do homem de nossos dias. Transcrevo um extrato, um tanto longo, desse ensaio, em que se manifesta a dimensão tecnocrática que perpassa a ideologia dominante de nossa sociedade instituída.

A relação com a técnica é tão ambígua quanto aquela, aparentada, com o esporte. [...] Um mundo como o atual, em que a tecnologia ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a tecnologia. [...] Por outro lado, a atual atitude para com a tecnologia contém algo de irracional, patológico, exagerado. Isso está relacionado com o “véu tecnológico”. As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios - e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana - são fetichizados, porque as finalidades - uma existência digna do ser humano - são encobertas e arrancadas do consciente humano. [...] Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, onde se encontra o limiar de uma atitude racional para com ela e aquela supervalorização que finalmente faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rapidamente possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz. No tipo que tende para a fetichização da técnica, trata-se simplesmente de pessoas incapazes de amar. [...] São pessoas essencialmente frias, que devem negar no seu íntimo a possibilidade de amar e cortam o amor pela raiz, antes que possa desabrochar em outras pessoas. O que nelas sobrevive da capacidade de amar, elas precisam usar em coisas materiais. [...] “Eu aprecio belos equipamentos, sejam quais forem eles”,

disse um voluntário na pesquisa sobre a personalidade autoritária feita em Berkeley. O seu amor foi absorvido por objetos, máquinas enfim. O que choca nesse fato – e choca porque parece tão inútil combatê-lo – é que essa tendência está ligada à civilização inteira. Combatê-la equivale a opor-se ao espírito do mundo; mas com isso repito apenas algo que descrevi inicialmente como o aspecto sombrio de uma educação contra Auschwitz.³⁵

Acerca da ambigüidade presente no desenvolvimento e na utilização universal da tecnologia atualmente e de suas consequências para a formação das pessoas, escrevi recentemente uma pequena crônica, “Tenho uma leve impressão de que estou sendo vigiado!”³⁶ cuja parte final transcrevo aqui:

Theodor Adorno, na década de cinquenta, no ensaio “Educação após Auschwitz”, previa a ambígua relação do homem moderno com a técnica avançada. No mundo atual de seu tempo, a tecnologia já ocupava posição-chave e produzia, segundo ele, pessoas afinadas com essas invenções inusitadas. Ele viveu a época da expansão do rádio, das incipientes experiências televisivas, dos anos primeiros dos filmes hollywoodianos. E teve sensibilidade para captar a relação de simpatia e identificação que as pessoas estabelecem com os objetos tecnológicos. Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Decifra-me ou lhe devoro! E são gerados homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da internet. Eu amo a tecnologia, eu adoro

ser filmado pelas câmaras, sinto-me bem ao deixar-me inundar pelas informações e imagens on line!. Para que ir à loja, à livraria, ao supermercado, ter que me deparar com pessoas, se, em contato com a máquina posso resolver tudo. Não contém isso algo de irracional, patológico, exagerado, perguntava, atônito, Adorno, naquele tempo!?. Não se sabe com precisão como a fetichização da tecnologia domina a psicologia individual das pessoas, [...] que [...] faz aquele que cria um sistema de transporte para levar as vítimas o mais rápido possível a Auschwitz esquecer-se do que acontecerá com elas em Auschwitz.

O que chocava o frankfurtiano nos anos cinquenta era que a tendência à implantação generalizada da tecnologia estava encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização. Hoje isso se confirma de maneira integral. A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações: do interior de sua casa, passando pelas ruas de sua cidade, no contato direto com os alunos em uma sala de aula, lá estão os aparelhos tecnológicos a dirigir as atividades, condicionando o modo de pensar, sentir, raciocinar, relacionar das pessoas. Aceitá-la plenamente significa ser um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor. Não a integralizar em sua vida, em sua escola, pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social. No entanto, aceitá-la plenamente significa também aderir aos paradoxos que a civilização, ambígua em si mesma, lhe impinge a todo momento, como, por exemplo, ser escravo de sua própria criação, deixar-se apagar pelo sistema que ele mesmo projetou.

Combater a tecnologia equivale hoje em dia a opor-se ao espírito do mundo contem-

porâneo. As pessoas parecem resignadas à multiplicação indiscriminada dos “objetos vigilantes, comunicantes” e de todas os produtos da tecnificação. Acomodam-se a eles, adaptam-se ao seu manejo, misturam-se com eles; não conseguem viver mais sem eles; têm com eles uma relação interpessoal. E as relações entre as pessoas, mediadas pela tecnologia, tornam-se insensíveis, puramente funcionais, deixam-se congelar.

Os professores e os formadores de professores têm nas tecnologias educacionais um instrumental extraordinário para potencializar a educação de seus alunos e devem ser competentes ao máximo no conhecimento e na utilização desse instrumental. Ao mesmo tempo, devem superar a postura laudatória do uso das tecnologias mais avançadas e ter a acuidade e a percepção das virtudes específicas que estão subjacentes a essa utilização, desenvolvendo atividades outras que busquem compensar as falhas e os prejuízos causados por elas.

A arte de interpretar a serviço da educação

Adorno, em sua primeira palestra, ao tomar posse como professor na Universidade de Frankfurt, desenvolveu a temática “A atualidade da filosofia”.³⁷ Isso foi em 1931. Tinha, então, 28 anos, e nesse discurso apresenta seu projeto de filosofia, que desenvolveria em escritos posteriores. Para ele, a filosofia deve desistir de, em seus exercícios, querer abarcar a totalidade do real. Ela deve se voltar para os objetos triviais, para aquilo que Freud chamou de “a escória do mundo dos fenômenos”, e nesse particular concreto³⁸ firmar seu olhar perscrutador, desvendando as possi-

bilidades frutíferas para o conhecimento. Ela deve mergulhar nos dados insignificantes do real para perceber neles, e não por cima deles, o conteúdo de verdade.³⁹ Benjamin, seu amigo e companheiro de confidências filosóficas, chamava esse olhar de “microscópico”. É o instrumento por meio do qual cada mínima particularidade do objeto libera uma significação que ajuda a dissolver sua aparência reificada e revela as tensões e fricções nele presentes. Ao mesmo tempo, a significação liberada permanece vinculada ao particular, ao invés de sacrificar sua especificidade histórica em prol de uma abstrata universalidade. As fraturas, as ambigüidades, as contradições são os detalhes filosóficos em que Adorno vai centrar seus esforços reflexivos.

A filosofia, ao contrário da ciência que busca a explicação dos fenômenos, preocupa-se com a interpretação. E, enquanto interpretação, vive um difícil paradoxo: de um lado, para continuar a ser filosofia, é desafiada, o tempo todo, a examinar os detalhes do real com a pretensão de atingir a verdade; de outro, ela não possui, *a priori*, nenhuma chave segura para interpretar esses dados; antes, ela deve construir essas chaves interpretativas e a partir de indícios fugazes que os entes apresentam. Eis um de seus grandes desafios, pois não existe uma chave desaparecida por detrás das aparências dos fenômenos, que caberia à filosofia encontrar. Interpretar não é buscar um sentido oculto, diz Adorno. O trabalho do filósofo não se reduz a um pasatempo lúdico na descoberta de coisas ocultas ou objetos sumidos; ele é, antes de tudo, um cansativo labor para decifrar enigmas, para abrir novas veredas em terrenos cheios de empecilhos e de perigos. Interpre-

tar é, pois, explorar alternativas de construir novas ordenações do real.

O filósofo, para Adorno, trabalha como um autêntico detetive, parte de pequenos detalhes, observa atentamente suas múltiplas possibilidades, coloca os elementos dispersos em diferentes posições na tentativa de formação de uma nova configuração. Isso explica por que o ensaio é o caminho preferido por Adorno para compor suas produções filosóficas. A sua forma fragmentária, aberta, experimental, em que o estético se com-funde com o filosófico, dá ao texto possibilidades múltiplas de expressão e de configuração.

Mas, para realizar esse trabalho de interpretação, o filósofo precisa desenvolver em si a experiência da *ars inveniendi*⁴⁰ – a arte de inventar, de encontrar algo pela primeira vez –, e o instrumento primeiro para adquirir essa experiência chama-se fantasia. Ao invés de tomar os fenômenos tais como se apresentam imediatamente a “fantasia” do sujeito dispõe ativamente seus elementos, colocando-os em relações diversas até que se configurem em uma forma cognitivamente visível. Conhecer filosoficamente, então, não é apenas criar conceitos; é, também, ao mesmo tempo, produzir imagens. A filosofia e a arte dão-se as mãos. O que diferencia essa fantasia da pura elucubração, da especulação solta, é sua adesão estrita aos fatos. Por isso Adorno lhe dá o nome de “fantasia exata”.⁴¹ Ela se torna científica em sua recusa de sair do perímetro dos elementos e, como a arte, reacomoda os elementos da experiência, as enigmáticas figuras da existência empírica, até que estas se abram à compreensão cognitiva. A fantasia exata efetua uma metamorfose que, apesar de toda sua ilu-

minada racionalidade, conserva uma certa imagem de truque de magia.⁴²

A filosofia em Adorno – enquanto capacidade de usar a razão e a fantasia na interpretação dos detalhes que a prática pedagógica nos mostra a todo momento – caracteriza-se como um elemento essencialmente educativo na formação dos professores. Através dela, fatos corriqueiros que perpassam nosso cotidiano, imperceptíveis, podem ser vistos por um olhar diferente e provocar susto, espanto, admiração. Às vezes, uma expressão regional, que já se tornou frasc-feita, sedimentada, mas que carrega em seu bojo uma história triste, injusta, pode ser desvendada, iluminada e, quem sabe, revertida. Nessa perspectiva, inspirados pela *ars inveniendi* de Adorno, escrevemos uma crônica, tempos atrás, que passamos a transcrever:

A história suspense: Você sabe como é que, em regiões de Minas, se chama aquele ônibus inter-municipal, generoso, que pára em todas as curvas para pegar passageiros, que demora um tempão pra chegar a seu destino? Cata-jeca! É isso mesmo, cata-jeca! A primeira vez que ouvi essa denominação, em estradas de Minas, me senti um tanto deprimido. Cata-jeca! Pensei comigo mesmo: quanto preconceito está embutido nessa frase-feita, tida como usual, corriqueira, e, no entanto, expressiva de uma realidade opressiva e dura. Então todas aquelas pessoas simples, humildes, empobrecidas pela violência da vida são jecas?! E o seu veículo único de locomoção para um centro maior, cata-jeca?! Corri ao Aurélio para ouvir dele, com mais propriedade, o que é ser jeca. É ser caipira, matuto, roceiro, sertanejo; habitante do campo ou da roça, particularmente de pouca instrução, de convívio e modos rústicos e canhestros; indivíduo sem traquejo social, casca-grossa. O jeca é, pois, um cai-

pira, desajeitado, rústico, casca-grossa, porque a vida de trabalho e de solidão não lhe ensinou boas maneiras; de pouca instrução e traquejo social, porque onde morava não havia escola para frequentar, ou, se havia, ele não teve tempo nem oportunidade para frequentar; é obrigado a tomar sua condução à beira da estrada, debaixo de sol ou de chuva, porque não tem condição de possuir seu próprio veículo; mora no campo ou na roça, porque ainda não teve jeito de fugir para a cidade. E para ele é oferecida uma opção de viagem: um cata-jeca. Nada mais natural que isso! Como o preconceito ronda nossas vidas a todo momento! Estamos tão envolvidos em suas malhas nominativas e descritivas, que nem percebemos a agressividade que se esconde, sutil, nas entranhas. Assim expressões do cotidiano apenas reforçam uma postura indiferente e superior em relação aos homens do campo, aos negros, aos deficientes, aos homossexuais, aos estrangeiros, aos idosos. Essas expressões, sedimentadas, se revestem, por assim dizer, de uma segunda natureza, de uma história paralisada. É como se a realidade sempre fosse assim; como se não houvesse uma história de exploração que foi fazendo as coisas assim. E não se trata apenas de chamar os homens do campo de jeca, a situação tensa de negra, o jovem que fez uma opção sexual diferente da sua, de bicha. Trata-se de, através de estereótipos, de olhares enviesados, analisar os fatos, julgar as pessoas, desenvolver o convívio social. E considerar tudo isso como normal. A história, que é dinamismo, tensão, ir-e-vir, se torna natureza (segunda natureza), repetição, petrificada pelos olhares de medusa dos tidos como raça pura. Benjamin nos convida a “escovar a história a contrapelo”, para ouvir os gritos de dores e de injustiças que estão nela sufocados. Adorno nos incita a solapar a aparência falsa da realidade, tida como absoluta, e a despojar essas expressões mágicas de seu feitiço, desentrevando a

história sedimentada em seu interior. A partir de sua forma “dada” é possível se chegar aos elementos históricos de sua produção. Mas, como é difícil acabar com os preconceitos. É tão difícil quanto acabar com a fome no mundo. Aliás ambos os processos são momentos decisivos na construção de uma sociedade emancipada.⁴³

São pinceladas ao vento essas que produzimos na exposição da temática. São, ao mesmo tempo, pinceladas vivas, de cores e tons diferentes, que podem pintar algo com sentido se forem percebidas sem sentido. Quem sabe a observação atenta e, do mesmo modo, desinteressada, desses traços, coloridos, por pessoas interessadas em formar sonhos, possam improvisar configurações tímidas, mas inovadoras, nesse perigoso ateliê que é o ensinar. A sala de aula – campo intenso de forças e pulsões, desativado – pode se tornar mais carregada, inquieta, pétrea, com as tentativas de fazer os gemidos do passado, represados, fluírem. E depois que as lágrimas de ira e de sangue rolarem, dos que ensinam e dos que aprendem, quem sabe, novas pinceladas possam brotar.

NOTAS

- 2 Os livros por nós produzidos nesse período: 1) LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. *Ética, estética e cotidiano: a cultura como possibilidade de individuação*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994; 2) PUCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a Formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdufsCar, 1. ed. mar. 1995 e 2. cd. ago. 1995; 3) PUCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdufsCar, 1. ed. fev. 1998 e 2. ed. nov. 1998; 4) PUCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica iminente*. Série Teoria Crítica. Piracicaba: EdUnimep,

- 1999; 5) ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *A indústria cultural e educação: o novo canto da sereta*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 1999; 6) BEREOFF, Paulo Sérgio. *Experiência formativa e educação física*. São Paulo: Unisa, 1999; 7) PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, Coleção Educação e Conhecimento, 1. ed. mar./2000; 2. ed. out./2000: 191 p.; 8) PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da (Org.). *Teoria crítica, ética e educação*. Piracicaba: EdUnimep; Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2001, 237 p.; 9) PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: EdUnimep; São Paulo: Fapesp, 2001 (Série Teoria Crítica).
- ³ Alguns textos sobre a teoria crítica: JAY, Martin. *La imaginación dialéctica: historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de investigación social (1923-1950)*. Versión española de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus ediciones, 1974; SLATER, Phil. *Origem e significado da Escola de Frankfurt*. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978; FREITAG, B. *A teoria crítica ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988; BUCKMORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno editores, 1981.
- ⁴ Para melhor entender o pensamento de Adorno, sugerimos os livros: JAY, Martin. *As idéias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix, 1988; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes, 1. ed. mar./2000; 2. ed. out./2000: 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).
- ⁵ O livro já citado T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, p. 177-191, apresenta uma ampla e detalhada bibliografia comentada sobre as obras adornianas.
- ⁶ ADORNO, T. W. *Míntima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.
- ⁷ ADORNO, T. W. *Dialéctica negativa*. Versión em español de José María Ripalda. Madrid: Taurus, 1975. Newton Ramos-de-Oliveira está traduzindo este livro do alemão para o português. É um trabalho lento, difícil, acompanhado e revisado pelo GEP Teoria Crítica e Educação em suas reuniões semanais.
- ⁸ ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ⁹ ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ¹⁰ Este ensaio possui três traduções na língua portuguesa. A primeira foi feita por Aldo Onesti e publicada no livro COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986; as duas outras foram feitas por Maria Helena Ruschel, no livro citado na nota anterior, e por MAAR, Wolfgang Leo, no livro *Theodor W. Adorno: educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Eu me utilizo sempre da primeira tradução.
- ¹¹ O ensaio de Adorno "Tabus über dem Lehrberuf" recebeu na língua portuguesa três versões. A mais antiga, a de Newton Ramos-de-Oliveira, elaborada em 1992 e publicada apenas em 2000, no livro T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI, RAMOS-de-Oliveira e ZUIN, p. 157-176, sob o título de *Tabus a respeito do professor*; em 1995, saíram mais duas versões, a de Maria Helena Ruschel, no livro já citado, com o título de "Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar" e a versão de Wolfgang Leo Maar, "Tabus acerca do magistério", no livro na nota anterior citado.
- ¹² HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Sociologica*. Tradución de Victor Sánchez de Zavala. Madrid: Taurus, 1966.
- ¹³ ADORNO, T. W. *Teoria da semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. *Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas: Papirus, a. XVII, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.
- ¹⁴ Cf. nota 10 deste ensaio.
- ¹⁵ De 1959 até 1969, Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano para participar de debates pedagógicos ou estéticos nas rádios de Hessen e de Frankfurt. Sua primeira experiência radiofônica se deu em 1959, com a conferência "O que significa elaborar o passado", e a última, em 16 de julho de 1969, com a entrevista "Educação e emancipação".
- ¹⁶ ADORNO, T. W. *Educação após Auschwitz*. In: COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986, p. 39.
- ¹⁷ ADORNO, T. W. *Teoria da semicultura*, p. 402.
- ¹⁸ ADORNO, T. W., op. cit., p. 389.
- ¹⁹ Conforme PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Edufscar, 1. ed. fev. 1998, 2. ed. nov. 1998.
- ²⁰ TÜRCKE, C. *Habermas, ou como a teoria crítica tomou-se sociável*. Tradução de Verlaine Freitas. Belo Horizonte: Fafich-UFMG, 1999, p. 8 (publicação interna).
- ²¹ PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: A formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EdUfscar, 1. ed. mar. 1995 e 2. ed. ago. 1995.
- ²² PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a formação cultural na escola de Frankfurt*, p. 11-58
- ²³ Posteriormente, esse mesmo eixo deu nome ao livro

que escrevemos sobre Adorno, sua vida, seus pressupostos filosóficos e as implicações educacionais desses pressupostos. PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1. ed. mar. 2000; 2. ed. out. 2000; 191 p. (Coleção Educação e Conhecimento).

- ²⁴ "A única verdadeira força contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, se é que posso utilizar a expressão de Kant: a força para a reflexão, para a autodeterminação, para a não-participação. (...) Chego ao ponto de considerar a desbarbarização do campo como um dos mais importantes objetivos educacionais". In ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 37-38. Nos dias de hoje, a barbárie está intensamente presente mais nas cidades que no campo. "A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sua sobrevivência. A ela deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito e suas possibilidades e, para tanto, precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie". ADORNO, T.W. *Tabus a respeito do professor*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: T. W. Adorno: o poder formativo do pensamento crítico, de PUCCI, RAMOS-de-OLIVEIRA e ZUIN.
- ²⁵ Conforme também a conferência de Adorno "A Educação contra a barbárie". In: *Theodor W. Adorno. educação e emancipação*, p. 155-168.
- ²⁶ ADORNO, T. W. *Notas marginais sobre teoria e prática*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ²⁷ ADORNO, T. W. Op. cit. p. 210 e 229.
- ²⁸ ADORNO, T.W. *Dialética negativa*, p. 153.
- ²⁹ ADORNO, T.W. Op. cit., p. 154.
- ³⁰ ADORNO, T.W. *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*, p. 216.
- ³¹ FORRESTER, V. *O horror econômico*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUnesp, 1997, p. 67-68.
- ³² ADORNO, T.W., *Mínima Moralía*, p. 33.
- ³³ ADORNO, T.W. *Progresso*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ³⁴ ADORNO, T. W., op. cit., p. 52.
- ³⁵ ADORNO, T.W. *Educação após Auschwitz*, p. 42.
- ³⁶ Essa crônica foi publicada na revista *Comunicações*, da Faculdade de Educação da Unimep, em seu n. 1, ano 8, jun. 2001.
- ³⁷ Título Original: *Die Aktualität der Philosophie*. Aula inaugural proferida na Universidade de Frankfurt no dia 7 de maio de 1931. In: ADORNO, T. W. *Philosophische Frühschriften*. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, p. 325-344. Tradução de Bruno Pucci, cotejada com a versão castelhana de José Luis Arantegui Tamayo (Barcelona: Paidós, 1991). Revisão da tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin e Francisco Cook Fontanella.
- ³⁸ Adorno caracteriza assim o particular concreto: "Este não se constitui como um caso do geral, não pode ser identificado com sua localização informe dentro de uma categoria geral, já que seu sentido reside antes em sua especificidade que em sua universalidade. O particular não é uma expressão tautológica de si mesmo. Ele supera seus limites restritos por sua relação mediada com a sociedade. Como as mônadas de Leibniz, cada particular é único, porém cada um contém uma imagem tensa e contraditória do todo, uma imagem do mundo, coisa que, dentro do marco marxista, significa uma imagem da estrutura social burguesa." In: *Atualidade da filosofia*, publicação interna, p. 12.
- ³⁹ Cf. *Observações sobre o pensamento filosófico*. In: ADORNO, T.W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25.
- ⁴⁰ Expressão tão cara a filósofos do século XVII, como Bacon e Leibniz.
- ⁴¹ ADORNO, T.W. *Atualidade da filosofia*, parágrafo 6, p. 17.
- ⁴² Cf. BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la dialéctica negativa*, p. 177-202.
- ⁴³ Essa crônica foi publicada como uma de três crônicas acadêmicas, no *Comunicações: Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da Unimep*, Piracicaba, ano 7, n. 2, dez. 2000.

Agir comunicativo e educação libertadora descolonização do mundo da vida como tarefa educativa

Eldon Henrique Mühl¹

Resumo

O texto apresenta algumas idéias indicativas da pesquisa desenvolvida no campo das teorias educacionais que têm por referência a teoria crítica da Escola de Frankfurt, mais especificamente, a teoria da ação comunicativa, de Habermas. O trabalho expõe, de forma sucinta, o diagnóstico habermasiano sobre a crise do projeto da modernidade e analisa a produtividade da tese da "descolonização do mundo da vida" na reconstrução de um projeto de educação emancipadora.

Palavras-chave: formação de professores, fundamentos da educação, teoria crítica e educação emancipadora.

¹ Professor do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo; pesquisador na linha de pesquisa "Fundamentos da Educação na perspectiva da formação do educador" do mesmo programa; coordenador do projeto "Teoria crítica e educação emancipadora: da formação dissimulada à reconstrução do potencial crítico da educação", do qual participam como pesquisadores prof. dr. Nêdison Faria, prof. dr. Telmo Marcon, prof. me. Elli Benincá, prof. ms. Vilmar Pereira e os acadêmicos Júlio Cezar Werlang (mestrando), Carla Caus (Pibic/Fapergs) e Cinara R. Cecchin (Pibic/UPF).

A sociedade moderna e sua crise do ponto de vista de Habermas

A crise da escola atual insere-se na crise da sociedade moderna. Esta crise é causada, no entender de Habermas,² pela incapacidade do sistema econômico capitalista de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria e pelo limite do poder de legitimação da esfera política de dissimular as causas desses conflitos. Segundo o pensador alemão, o que tem causado as patologias da sociedade moderna não é o desenvolvimento da racionalidade científica e técnica – da racionalidade instrumental, mas a crescente intervenção das instâncias da economia e do poder sobre a instância do mundo da vida.

Habermas desenvolve a sua teoria da modernidade reconstruindo a teoria de Weber sobre o desenvolvimento da sociedade ocidental, acrescentando-lhe, no entanto, um matiz marxista. Considera que Weber teve mérito ao analisar a evolução da história ocidental tomando por tese a crescente racionalização da cultura e da sociedade; aceita, também, a sua tese geral de que o processo de desencantamento da religião funda as condições internas necessárias para a entrada da racionalização no mundo ocidental. Discorda, no entanto, da visão restritiva de Weber sobre a racionalidade, reduzida à racionalidade orientada à consecução de objetivos, o que acaba levando-o à tese da burocratização da sociedade e ao seu pessimismo em relação ao futuro da humanidade. (TAC 1, p. 197-198)

O pensador alemão pondera que não podemos explicar o desenvolvimento do Ocidente, inclusive da educação, usando

como referência o modelo de diversos graus de racionalidade na orientação das ações. O desenvolvimento não é decorrente da passagem da racionalidade fundada em valores (*Wertrationalität*) à racionalidade orientada à consecução de objetivos (*Zweckrationalität*), mas do processo de diferenciação e autonomização da dimensão sistêmica frente à dimensão do mundo da vida (TAC 2, p. 451). Assim, os problemas e paradoxos da modernidade, dentre eles os da educação, encontram sua explicação nos *distintos tipos de princípios de socialização*, e não nos diferentes tipos de orientações à ação, ou seja, segundo palavras do próprio autor,

a racionalização do mundo da vida possibilita que a integração da sociedade se polarize através de meios de controle independentes da linguagem, permitindo com isso uma desvinculação de âmbitos de ação formalmente organizados, os quais atuam agora, por sua parte, como realidade objetivada, sobre os contextos da ação comunicativa e opõem ao mundo da vida marginalizado seus próprios imperativos. (TAC 2, p. 451)

Partindo dessa linha explicativa, Habermas propõe uma releitura das patologias da modernidade, em especial das teses da *perda da liberdade* e da *perda de sentido* de Weber. Reinterpreta a tese da *perda da liberdade* recorrendo à tese da *colonização do mundo da vida*, baseado na constatação da crescente mediação das diversas esferas do mundo da vida pelas esferas sistêmicas. Para tanto, Habermas identifica as novas configurações que as diversas instâncias da sociedade passam a ter com o desenvolvimento do mundo sistêmico. Constata, inicialmente, que a *esfera privada* deixa de se ocupar das

funções econômicas fundamentais e passa a se envolver com funções complementares do ponto de vista sistêmico; já a *esfera pública* se torna, progressivamente, o espaço da ação do Estado, do poder, em detrimento da ação dos cidadãos. As esferas da opinião pública cultural e política acabam definidas desde a perspectiva do sistema como instâncias relevantes para a obtenção da legitimação sistêmica. Assim, o mundo da vida perde sua centralidade na condução do processo da constituição da realidade e assume uma função coadjuvante no contexto sistêmico.³ Já a esfera sistêmica assume a coordenação do processo social, regulando o intercâmbio com o mundo da vida mediante a distribuição e a organização de papéis: de um lado, organiza a força de trabalho assumindo o papel do empresariado; de outro, organiza as relações do público com a administração mediante a organização do papel do cliente público. Desse processo, surge a monetarização da força do trabalho e a burocratização das relações com o Estado, configurando-se o que Weber denomina de *racionalização*.

Habermas percebe, baseado na *teoria do valor* de Marx, que esse processo de dominação sistêmica se dá por meio de uma dupla abstração: o trabalho concreto, para que se torne abstrato e possa ser trocado por dinheiro, precisa ser abstraído do seu lugar verdadeiro, o mundo da vida, deixando de ser entendido como *forma de ação* para se transformar em *meio de produção*; da mesma maneira, são abstraídas do mundo da vida a articulação da opinião pública e a formação da vontade popular, que são substituídas por um sistema burocratizado de decisões, direitos e deveres. Assim, os indivíduos, ao

assumirem os papéis de trabalhadores e de clientes da administração pública, desligam-se do contexto do mundo da vida e adaptam seu comportamento a âmbitos de ação formalmente organizados. Esse é o processo que o autor denomina de *colonização do mundo da vida*, do que resulta a perda da liberdade do cidadão e da autonomia do trabalhador. (TAC 2, p. 452-453)

O autor, na sequência de sua análise sobre o fenômeno da perda da liberdade, destaca o processo que leva o sistema a influir na formação do consumidor e do participante dos processos da opinião pública. Considera que, embora seja um processo também organizado formalmente, esse não se apresenta como um sistema enquanto tal. No entanto, não deixa de orientar e condicionar, através de regulações jurídicas e de condicionamentos, os comportamentos e os modos de vida adequados socialmente, formando consumidores e cidadãos dentro da lógica própria do sistema capitalista e do regime liberal burguês.⁴

Na mesma perspectiva, Habermas reinterpreta a tese da *perda de sentido* de Weber. Usa por referência não mais a irreconciliabilidade das diversas esferas de valor ou a unidimensionalidade da racionalidade orientada a objetivos e, sim, a monetarização e a burocratização do mundo da vida, tanto no plano privado como no público. Considera que a perda de sentido decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico, trazendo como consequências o esvaziamento cultural e a repressão da práxis comunicativa cotidiana. Esse esvaziamento se dá pela morte das

tradições vivas produzidas coletivamente e pela sua substituição pela cultura dos especialistas, que cada vez mais se afasta do processo de produção público. A cultura, enquanto produção científica, estética, crítica e moral, racionaliza-se e torna-se obra de profissionais. Isso, bem mais do que simplesmente ameaçar uma desvalorização da tradição, produz o *empobrecimento cultural* do mundo da vida pela destruição de *processos de compreensão* que são fundamentais para a preservação do seu sentido e unidade. Daí a conclusão de Habermas:

O que conduz ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana, não é a diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais de valor conforme a seu próprio sentido específico, senão a ruptura elitista da cultura dos especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma reificação da prática comunicativa cotidiana não é a diferenciação dos subsistemas regidos por meios e de suas formas de organização com respeito ao mundo da vida, senão somente a penetração das formas da racionalidade econômica e administrativa nos âmbitos de ação, que por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação e necessitam incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a ficar assentados sobre os meios dinheiro e poder. (TAC 2, p. 469)

A educação atual e suas patologias inserem-se nesse contexto de colonização do mundo da vida. A perda de sentido e a perda de liberdade, principais patologias da educação atual, podem ser analisadas dentro deste quadro da “colonização do mundo da vida”, configurado pela crescente

monetarização e burocratização da esfera escolar.

Uma leitura habermasiana da crise da escola moderna

A escola surge na história de humanidade e se estabelece como uma instituição com identidade própria e função social definida em decorrência da racionalização das diferentes instâncias do mundo da vida e da conseqüente complexificação das relações sociais e do processo produtivo. Na modernidade, ela passa a assumir um duplo papel: servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida transforma-se, progressivamente, em instância determinada por critérios sistêmicos, passando, dessa forma, a nela confluir mais intensamente uma dupla determinação: a do mundo da vida e a do sistema.

A predominância da racionalidade sistêmica traz como conseqüência, no entendimento de Habermas, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores, de alunos e de toda a comunidade escolar. Com efeito, o moderno Estado tecnocrático tem exigido o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na escola, tornando-a uma entidade tecnologicizada, voltada prioritariamente ao atendimento das exigências de legitimação

sistêmicas. Realiza tal intento procurando interferir, por intermédio do planejamento administrativo escolar, na esfera cultural, fazendo com que essa, que tradicionalmente se reproduz por suas próprias condições e se orienta por critérios autolegitimadores, passe a depender da constituição e da legitimação sistêmica. Dessa forma, assuntos culturais e tradições, bases da educação, que se constituíam previamente em condições limítrofes para o mundo sistêmico, acabam sendo incorporados à área do planejamento administrativo.

Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares [...] tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo (sic). O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação.(sic) [...] O efeito final é uma consciência de contingência, não só dos conteúdos da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização. A escolaridade formal compete com a educação familiar desde a idade pré-escolar. (Habermas, 1994, p. 94)

O diagnóstico do autor é que o planejamento administrativo passa a afetar crescentemente o sistema cultural escolar, deixando esta de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e professores. A escola perde o caráter de um espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do

saber de forma participativa, aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática, para tornar-se um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema econômico e político.

A dominação sistêmica torna-se efetiva na educação pela crescente influência da ideologia tecnocrática, implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal. Sua predominância na educação produz um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social. Perda de sentido, perda de legitimidade, crise de orientação, crise educacional, insegurança, crise da identidade coletiva, anomia, alienação, rupturas das tradições, perda de motivação e psicopatologias são algumas das perturbações decorrentes dessa dinâmica colonizadora.⁵

De outra parte, desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico comprometedor do ponto de vista epistemológico, à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação que eles mantêm com as instâncias normativa e política.⁶

O conhecimento, nessa perspectiva, assume a dimensão de mercadoria ou recurso de competitividade e sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a conotação como valor epistemológico e como significação social. Ou seja, o saber

passa a ser valorizado tão-somente como meio de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil. Isso explica a maior importância atribuída às disciplinas e aos cursos de maior perspectiva econômica por parte da maioria da população e a subestimação daqueles conhecimentos de validade humanística e de formação geral.

A monetarização empobrece o sentido do conhecimento trabalhado na escola e o mercado passa a constituir-se, em última instância, no sujeito educador. Nessa perspectiva, o professor competente é aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto – o melhor conhecimento – é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua procedência, de sua natureza e de sua validade. A relação entre alunos e professor se torna uma relação entre mercador e clientes, definindo-se a importância do primeiro não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é “vendedor”. Como diz Habermas, a monetarização faz com que tudo assuma ares de competitividade mercantil. À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma da vida doméstica e o modo de vida dos consumidores e trabalhadores, o consumismo e o individualismo possessivo relacionados com o rendimento e a competitividade assumem uma força configuradora.

Frigotto também chega a conclusão semelhante ao analisar as consequências do capitalismo sobre o conhecimento: “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo.”⁷ Na perspectiva monetarista, a educação é um negócio como qualquer outro e a cultura desenvolvida na escola não passa de uma mercadoria. Com isso, a escola configura-se como mais um contexto do consumo da cultura de massa, um espaço de comercialização de bens culturais, integrando-se, dessa forma, ao grande mercado mundial.

No entendimento de Habermas, um dos grandes prejuízos do consumo da cultura de massa é a perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a sua apropriação sem pressupostos rigorosos de conhecimento. A eliminação do rigor do conhecimento e a “facilitação psicologizante” com o objetivo de um acesso mais imediato às camadas mais amplas da população não representam uma conquista cultural, mas um condicionamento social próprio da indústria cultural, configurando-se o que Adorno denomina a “semicultura”.⁸ Constatando tal fato, escreve Habermas:

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer. Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela preformação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem ser recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também

sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa à sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir.⁹

A tarefa da educação atual implica opor-se a esse processo consumista da cultura; cabe-lhe buscar evitar que a “maximização da venda dos produtos culturais” implique a “despolitização de seu conteúdo”. (MEEP, p. 200) À escola compete promover uma relação de intimidade e de profundidade do aluno com as produções culturais, levando-o a desenvolver uma apropriação rigorosa e crítica das mesmas. A escola deve ser, efetivamente, uma esfera pública de acesso ao saber, em que haja espaço para que o aluno, na interação com seus colegas e com o professor, possa agir e reagir em relação aos dados culturais a que passa a ter acesso, tendo direito a apropriar-se com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta a necessidade, de contradizer as “verdades reveladas”, evitando ser mero consumidor ou receptor dos mesmos. Isso não implica concluir que se deva aceitar qualquer afirmação ou qualquer argumentação como correta ou verdadeira, mas que é direito de todos explicitarem suas compreensões e suas interpretações, mesmo porque, só assim, os enganos e erros podem ser superados.

A influência sistêmica não se limita, porém, à interferência econômica. Habermas demonstra que o processo de colonização do sistema escolar ocorre, também, por meio da burocratização, especialmente pelo processo que o autor denomina de *judicialização da esfera*

escolar. (MEEP, p. 522) Esse processo se realiza através da “implantação dos princípios do Estado de direito”, que, embora possa trazer alguns benefícios para a criança – reconhecimento de seus direitos, uma preocupação maior com o seu bem-estar e uma distribuição mais equilibrada das competências e das funções entre todos os membros que compõem o contexto escolar – geralmente através do uso de recurso jurídico do Estado e empreendido por meio de intervenções burocráticas, alheio à participação dos interessados mais diretos, como os membros da comunidade, as famílias e os próprios alunos.

Dessa forma, a escola, que, a princípio, não é uma instituição de ação formal, uma instituição jurídica, à medida que passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida, regendo-se a convivência em seu interior por normas formais: “Como sujeitos jurídicos adotam uns frente aos outros uma atitude objetivante, orientada para a obtenção de êxito.”¹⁰ A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam se tornando inconseqüentes.

A repercussão do avanço sistêmico sobre o processo de formação escolar interfere na formação da identidade da criança. A socialização primária que deveria ocorrer na família e na escola, por meio da ação comunicativa e com independência em relação às normas jurídicas, passa cada vez mais a receber as interferências sistêmicas,

que, em geral, acabam produzindo patologias. Diz Habermas:

Com as funções de formação de capital, a família também perde cada vez mais funções como a de criar e de educar filhos, funções de proteção, de acompanhamento e de guia, em suma, funções elementares de tradição e orientação; ela perde o poder que tinha de determinar comportamentos, sobretudo em setores que, na família burguesa, eram considerados como o âmbito mais íntimo e privado. De certo modo, portanto, também a família, esse resquício do privado, é desprivatizada através das garantias públicas de seu status. (MEEP, p. 185)

A educação, um atributo exclusivo da família e uma função inerente ao mundo da vida, é transposta, com o desenvolvimento da sociedade moderna, para a esfera sistêmica. Com isso, ocorre a mudança estrutural da família, da educação e da personalidade; o processo de socialização sofre uma crescente interferência sistêmica pela criação e imposição de hierarquias de *status*, de padrões de valores profissionais e de estereótipos sexuais, passando a estrutura comunicativa interna da família e da escola a assumir uma função apenas subsidiária. Porém, assim o entende Habermas, essa estrutura não é destruída de forma completa; por isso, pode-se recuperar seu poder constituidor. Para tanto, é necessário atentar-se para o processo de libertação e de auto-regeneração inerente ao mundo da vida, que se mantém como força de resistência contra a dominação sistêmica. Escreve o autor:

As amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam

consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa. Para este fim, exige-se aquela comunicação criadora de normas e valores, que se inicia agora entre pais, professores e estudantes, e que põe em movimento, por exemplo, “iniciativas cívicas”. As estruturas comunicativas de um discurso prático geral são aqui realizadas por si mesmas, já que o processo de reprodução da tradição saiu de seu *medium* natural e um novo consenso sobre valores não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos argumentos. (PRMH, p. 102)

Habermas advoga que as estruturas de comunicação do mundo da vida, especialmente no seio da família, apresentam-se cada vez mais exigentes, apesar de reconhecer que o desacoplamento das instâncias do dinheiro e do poder as tornam mais vulneráveis. Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo da vida à medida que as ações consensuais tornam-se cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado.

O mundo da vida é a referência mais imediata que possuímos e de onde partimos para desenvolver qualquer saber; ele é a realidade constituída por mediações lingüísticas que possibilitam a emergência de concepções divergentes e alternativas práticas quanto ao significado da vida, à validade dos saberes e ao sentido das manifestações da cada indivíduo. O mundo da vida, embora se apresente na maior parte do tempo como não problemático, como isento de conflitos e de dúvidas – diariamente repetimos atos e agimos da mesma maneira com a certeza de que

nosso mundo da vida continuará existindo tal e qual –, é um *meio não puro* e não está afastado de enganos, de conflitos, de possibilidades de extinção. Por isso, ele também está sujeito a crises. Acontece que tais crises não podem ser solucionadas sem violência, por via administrativa, mas tão-somente pelo exercício da argumentação para a geração de novas motivações, de novos valores e de novas normas aceitas coletivamente.

Em Habermas, o mundo da vida assume o lugar da realidade ou do ser do conhecimento; é o *dado* primeiro no qual tudo assume sentido; é o horizonte das experiências pré-científicas de onde são originários os conhecimentos que se constituem historicamente. O universo da idealidade das ciências modernas e das ciências de todos os tempos nasce do mundo da vida, uma vez que este é constituído a partir das formas sensíveis das coisas e das representações simbólicas nascidas da experiência cotidiana. O sentido do conhecimento científico encontra-se preestabelecido no mundo da vida; a compreensão do sentido dele depende e a ele deve se destinar. As idealidades científicas não são, pois, realidades objetivas, independentes do mundo da vida e das ações intersubjetivas, mas produções que emergem das interações humanas desenvolvidas no contexto do mundo da vida e que, aos poucos, vão se autonomizando, constituindo uma instância à parte.

O mundo da vida é o contexto em que as verdades são constituídas e as mudanças socioculturais são produzidas. Somente atingindo a estrutura do mundo da vida, isto é, a interação comunicativa dos sujeitos, é que qualquer proposta de mudança terá sucesso. No entendimento do autor, são as pessoas, quando falam

entre si e se entendem sobre algo, que estabelecem as verdades ou promovem as mudanças do mundo, não quando ouvem, lêem ou assistem à televisão isoladamente. Somente penetrando nas falas dos indivíduos e nos processos de entendimento que os mesmos estabelecem entre si é que qualquer empreendimento terá sucesso e poderá promover a emancipação.¹¹ A teoria da reificação, reformulada em conceitos de sistema/mundo da vida, “[...] ao invés de seguir as pegadas dispersas de uma consciência revolucionária, deveria indicar as condições para o ressurgimento da cultura racionalizada com uma comunicação dependente de tradições vitais.” (TAC 2, p. 484)

Isso não representa negar a importância dos conhecimentos científicos e a validade da produção do saber sistematizado através das esferas específicas da ciência, da moral e da arte, mas respeitar a esfera do mundo da vida como o foro que deve validar, em última instância, todos esses conhecimentos, acatando-os ou rejeitando-os em função da integridade do mundo da vida. O mundo da vida deve ser o referencial primeiro do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade da pessoa se constitui e que se encontram os potenciais de mudança social; ele é o destino comum dos humanos e nele encontramos as explicações para nossos problemas e as soluções para nossos conflitos; nele os indivíduos agem interativamente e produzem valores e suas identidades culturais. Mesmo sendo portador de visões distorcidas e patologias das mais diferentes dimensões, o mundo da vida continua sendo a instância capaz de promover a emancipação humana, por manter intacto o poder da comunicação não distorcida. Habermas considera que a descentração da

compreensão de mundo e a racionalização do mundo da vida são condições necessárias para a emergência de uma sociedade emancipada.

Em síntese, na perspectiva habermasiana, a tarefa da escola é enfrentar criticamente todo o tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos concretos, livrando-os de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão, medos, comunicação distorcida...) e dos bloqueios objetivos (ideologias, visões de mundo sistematicamente distorcidos...) e valorizando o saber de fundo do mundo da vida. Em outros termos, cabe à educação restaurar o "saber pedagógico" presente no mundo da vida e reconstruí-lo criticamente para que se torne em um efetivo recurso de emancipação. O desafio maior é desenvolver nos indivíduos a competência comunicativa para que possam participar de forma crítica e criativa da comunidade comunicativa. Isso só se torna viável pelo processo de participação de todos no discurso; somente exercitando-se na argumentação é que os indivíduos se tornam peritos na arte argumentativa.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, p. 94.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.

NOTAS

- ² Nesta exposição, estaremos utilizando como principal referência os seguintes textos: HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad da la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987 e *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1987 (daqui em diante TAC 1 e TAC 2).
- ³ Sobre as consequências dessa intromissão do sistema na esfera privada, veja, HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984, p. 169 e s. (daqui em diante, MEEP).
- ⁴ Sobre esse condicionamento, dois estudos são de grande valia: DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, e HAUG, Wolfgang. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Unesp, 1997.
- ⁵ Habermas apresenta um quadro-síntese das principais patologias do processo de colonização do mundo da vida, em TAC 2, p. 203, figura 22.
- ⁶ "A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo". (Habermas, 1994, p. 74)
- ⁷ FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, 1995, p. 85.
- ⁸ "A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde [...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente." (Adorno, ano

XVII, n. 56, dez. 1996, p. 389).

⁹ MEEP, p. 196. Devemos destacar que, muito embora nessa passagem Habermas esteja analisando as transformações culturais do final do século XVIII, sua conclusão pode ser relacionada ao problema da cultura de massa dos tempos atuais.

¹⁰ MEEP, p. 522. Habermas, nessa exposição, refere-se especificamente às reformas de ensino introduzidas na República Federal da Alemanha através de atos jurídicos e imposições burocráticas em vista das necessidades emergentes de uma sociedade de mercado cada vez mais exigente e competitiva. Consideradas as diferenças, acreditamos que processo não muito diferente tem sido proposto no Brasil, como é o caso da nova LDB e, anteriormente, das leis 5692/71 e 5540/68.

¹¹ Habermas identifica com a característica de potencial de emancipação na atualidade apenas o movimento *feminista*, pois somente ele tem como objetivo a emancipação das mulheres contra formas de vida concretas marcadas pelo monopólio masculino. Os demais movimentos têm apenas características de resistência contra formas de dominação em territórios específicos, mas não a pretensão da conquista de novos territórios. (TAC 2, p. 558)

Episteme, interdisciplinaridade e pesquisa científica no espaço escolar

Ronaldo Queiroz de Moraes¹

Resumo

O presente artigo propõe discutir episteme, interdisciplinaridade e pesquisa científica no espaço escolar, em termos simétricos, pois o imbricamento e a importância destas questões reforçam uma leitura contextualizada em torno dos saberes que circulam no corpo social. A crise da episteme moderna, as marcas disciplinares da modernidade em nossos corpos e a condição societal pós-moderna representam a problematização temática das questões relevantes de nosso tempo e negligenciá-las no debate pedagógico seria a negação do espaço escolar como um *território contestado*, de resistência e transformação.

Palavras-chave: episteme, interdisciplinaridade, pesquisa científica no espaço escolar.

¹ Ronaldo Queiroz de Moraes é mestrando em Integração Latino-Americana (UFSM) e professor de História do Colégio Militar de Santa Maria.

O velho ideal científico da episteme – do conhecimento absolutamente certo, demonstrável – mostrou ser um ídolo.

Karl Popper

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.

Ivani Fazenda

Neste período de transição, a ciência nos dá do futuro uma imagem menos mutilante do que o desenvolvimento automático das leis deterministas clássicas. Ela expressa o nosso questionamento diante de um mundo mais complexo e imprevisível do que a ciência clássica podia imaginar.

Ilya Prigogine

Introdução

A razão instrumental moderna cartesiana marca nosso *ethos* civilizacional, na normalização dos saberes que, fragmentados, atendem à construção do fato científico. Estamos aqui comunicando as marcas da modernidade impregnadas em nossos corpos – a crise dos saberes, dos poderes, das certezas de progresso e do futuro cor-de-rosa pintado pelos iluministas, em outros termos, um “mal-estar civilizacional” presente na instabilidade do mercado, na indeterminação do social, da ciência e do fazer-pedagógico.

A crise representa a ruptura de uma ordem – é a des/ordem que não encontra mais explicações nas certezas dos

paradigmas epistemológicos modernos. Com efeito, a episteme moderna – o moderno *Eccelesiastes* apontado por Rimbaud (1997, p. 67). “Nada é vaidade; à ciência, e avante!” – hoje mostra-se frágil em credibilidade social. No entanto, nossos corpos foram disciplinados pela razão moderna; a ciência de modelo cartesiano, antes de fragmentar, simplifica nossa bossa; temos aptidões que nos colocam como civilizados do particular e bárbaros das grandes questões que concernem ao mundo contemporâneo.

A crise da episteme moderna é uma crise dos saberes e, ao mesmo tempo, uma crise societal – do laboratório às práticas cotidianas. A ciência pensada aqui ocupa o espaço cultural, ou melhor, um território contestado. À ordem do discurso científico e à ordem das representações sociais concernem relações de poder, lutas em torno da normalização de verdades. Assim, podemos perceber a sujeição dos saberes por novos saberes e sua validação como verdade científica ou moral. A interdisciplinaridade é o saber que procura dirimir a crise da razão instrumental moderna; logo, é um saber que se contrapõe à bossa disciplinar cartesiana. Não nos ocuparemos com a limitação conceitual que responde de forma simplificadora à complexa pergunta: o que é interdisciplinaridade? Malgrado a questão estará posta ao longo do texto, mas de forma difusa, como dissensão disciplinar de corpos marcados por saberes específicos que procuram problematizar e responder a questões com base em narrativas não-totalizantes.

O espaço escolar, como território cultural representativo do corpo social e, também, como campo de saberes-poderes es-

pecíficos, não está deslocado da crise, pois a escola moderna massificou a disciplinarização do saber cartesiano em tal medida que não sabemos dimensionar, nem mesmo articular a crise diante de nossos saberes específicos. Daí a premência da pesquisa científica como estratégia de reelaboração do saber no espaço-escolar. A pesquisa no espaço-escolar deve ser aberta e envolver a todos – um ensaio geral das questões e dos problemas contemporâneos. O corpo escolar deve compreender nosso contexto societal de forma crítica, para além da espetacularização do mercado. Quando pesquisamos de forma aberta, percebemos a fragilidade das certezas, das disciplinas, dos manuais, dos paradigmas e da própria teoria científica moderna. E, no mesmo sentido, problematizamos questões e encontramos narrativas que nascem das incertezas do social e da comunidade escolar.

Com efeito, a crise, para nós, não se resume ao caos e à impotência – longe de abarcar exclusivamente a esfera negativa ela se coloca na perspectiva do poeta Hölderlin (1994): “Onde [...] anda o perigo, também anda um salvador” (p.163). Por conseguinte, com a crise, abre-se um campo significativo à criatividade.

A crise da episteme moderna e o preâmbulo da cura

A episteme representa aqui uma certeza científica que age a partir dos paradigmas² de legitimação social; assim, a crise da episteme moderna se traduz como a crise da própria modernidade. A modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, na definição de Baudelaire (1997) – o que permite a fé incondicional no progresso das

máquinas, pois somente elas assegurariam o conforto e a felicidade ao homem moderno.

Não obstante, o “mal-estar civilizacional” anuncia a crise e, com ela, o colapso da episteme moderna. Nessa perspectiva, Freud (1997, p. 41) levanta a seguinte questão: “Já é tempo de voltarmos nossa atenção para a natureza dessa civilização, sobre cujo valor como veículo de felicidade foram lançadas dúvidas.” O tempo desejado e proposto por Freud sem dúvida, já chegou; os anos 60 caracterizaram-se por uma intensificação na reformulação de um novo paradigma epistemológico, que anuncia a morte da base de sustentação da modernidade.

As palavras de Morin (2000, p.72) esclarecem a presente ruptura: “Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta”. O paradigma epistemológico de sustentação da modernidade não se mostra mais capaz de responder ou problematizar as questões que ponteiavam a contemporaneidade. Instaura-se uma crise societal, cujo significado consiste exatamente, segundo Kuhn (1987, p.105), “no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos”. Dessa forma, urge um novo paradigma epistemológico então nomeado: *pós-moderno*. É o preâmbulo da cura à crise da episteme moderna. A pós-modernidade abarca uma ambigüidade conceitual com aporias específicas que amiúde confundem sua legitimação no corpo social. Apresentamos aqui, *grosso modo*, uma pós-modernidade como contexto societal imbricada nas narrativas de desregulamentação do mercado total e na espetacularização do social e

outra como paradigma científico pós-moderno que se articula na leitura do contexto apontado acima.

Portanto, presenciamos a emergência de um novo paradigma e das relações de força para sua aceitação. Tal paradigma abarca nossa condição societal no cotidiano, na produção, na arte, na educação e na ciência. Entretanto, parte de nossa preocupação concerne aos saberes que, produzidos nas universidades e institutos científicos, produzem efeitos de verdade que reformulam nossas práticas docentes.

A episteme moderna sustentava-se na fragilidade cultural de um fetiche que funcionava na certeza da uma ordem discursiva. O fetiche da modernidade baseava-se na fé incondicional no progresso, na previsibilidade do futuro e no controle da natureza e da sociedade. A razão instrumental anunciava um mundo cor-de-rosa para a humanidade; as máquinas libertariam os homens do trabalho alienante, deixando-os livres e felizes; e, ao mesmo tempo, buscava o controle absoluto da natureza. Segundo Doll (1997, p. 37): “Não existia mais a visão de trabalhar moderadamente com a Natureza; a visão agora era a de civilizar a natureza, melhorá-la”. A bossa cartesiana é a primeira narrativa explícita das máquinas. Toda sua força consiste em: “Uma vez estabelecida a certeza de uma ciência positiva, em imaginar máquinas capazes de produzir todos os fenômenos do universo, inclusive os do corpo humano.” (Granger, 1991, p. 23) Como resultado, temos o peso das máquinas, que hoje devoram os homens e a natureza.

Entretanto, ainda não conseguimos contabilizar o impacto dessa bossa cartesiana que articulou a rigidez e a previsibilidade das máquinas à conduta

humana. A episteme moderna assegurava o controle e a ordem a partir de um método científico guardado pelos especialistas nos seguintes termos: “Adotando o senso de experimentação de Galileu, o método de Descartes da razão correta e os princípios de Newton, agora passou a ser considerado possível submeter, primeiro a Natureza e depois as outras pessoas, à vontade daqueles especialistas que sabiam das coisas.” (Doll, 1997, p.37)

A episteme moderna esteve fundamentada no pensamento iluminista do século XVIII, na razão como mote do progresso, imbricada na certeza cartesiana e na estabilidade newtoniana, que garantia as transformações no corpo social com o industrialismo e o modernismo, consolidando uma visão de mundo coletiva e científica. A extensão da episteme moderna no corpo social engendrou a fé incondicional no especialista, na tecnologia e na razão. (Doll, 1997, p. 75) Os fundamentos do paradigma epistemológico moderno estão em crise; a fé incondicional em suas proposições de progresso e felicidade não envolvem mais credibilidade social e científica.

A crise de um paradigma, segundo Kuhn (1987, p.116), “pode terminar com a emergência de um novo candidato a paradigma e com uma subsequente batalha por sua aceitação”. O paradigma epistemológico pós-moderno é o contraponto à bossa cartesiana e à constatação das transformações sociais que não encontram mais argumentos explicativos na razão instrumental moderna. O pós-moderno carrega uma visão social e científica que se diferencia da modernidade; sua visão baseia-se não na certeza cartesiana/positivista, mas na dúvida pragmática e não-totalizante. Há uma

descrença nas metanarrativas explicativas e emancipatórias – os saberes e a história local adquirem credibilidade social e científica. (Doll, 1997, p.77)

A crise da episteme moderna não corresponde à sua rejeição em bloco, pois, segundo Doll (1997, p.173), “o pós-moderno transcende, realmente transforma, o moderno, em vez de rejeitá-lo totalmente”. Desse modo, o pós-modernismo representa um desdobramento da modernidade em seu grau máximo. De tal forma que não encontramos mais os objetos e as categorias que sustentavam as certezas da modernidade. Em outros termos, as bases explicativas da modernidade não provocam mais os efeitos desejados.

O paradigma pós-moderno é o preâmbulo da cura à crise da episteme moderna. O pós-moderno contrasta e se contrapõe à modernidade – privilegia a heterogeneidade e as diferenças na redefinição das narrativas culturais. A fragmentação, a indeterminação, o multiculturalismo, a pós-disciplinaridade, a descrença no progresso tecnológico e a repulsa aos discursos universalizantes, ou melhor, totalizantes, representam as bases do pensamento pós-moderno.

A redescoberta do pragmatismo na filosofia (Rorty/1979), a mudança de idéias sobre a filosofia da ciência promovida por Kuhn (1962) e Feyerabend (1975), a ênfase foucaultiana na descontinuidade e na diferença na história [...], novos desenvolvimentos na matemática – acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais) –, o ressurgimento da preocupação, na ética, na política, e na antropologia, com a validade e a dignidade do “outro” – tudo isso indica uma ampla e profunda mudança na ‘estrutura do sentimento. (Harvey, 1992, p. 19)

A episteme pós-moderna concerne a mudanças substanciais no imaginário social contemporâneo. Representa a emergência de uma nova visão de mundo, comum a todos os saberes, que impõe a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados. Segundo Foucault (1997, p. 217), a episteme “é um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época”. Por conseguinte, não se podem entender os saberes que circulam no corpo social e seus problemas de desenvolvimento, difusão e legitimação sem antes compreender a sociedade na qual estão inseridos (Lyotard, 1998, p.23), na medida em que nós conhecemos, pensamos e agimos de acordo com paradigmas epistemológicos inscritos culturalmente no corpo social. (Morin, 2000, p. 25)

A episteme moderna a partir do século XIX, de acordo com Foucault (1992, p. 363), “se fragmenta, ou antes, explode em direções diferentes”. É a disciplinarização dos saberes, o que impede um envolvimento solidário com as questões e os problemas contemporâneos. Assim, presenciamos saberes fragmentados que se justificam apenas no fetiche universal da fé incondicional no progresso, na tecnologia e na razão cartesiana.

O contraponto à disciplinaridade é o pensamento pós-disciplinar, que corresponde à matriz interdisciplinar/transdisciplinar, a qual procura perceber e conceber o contexto, o global, o local e o complexo a partir da complicada relação todo/parte. (Morin, 2000, p. 35) Pensar e pesquisar a partir do paradigma epistemológico pós-moderno significa aceitar o paradoxo moderno definido nos seguintes termos: “Quanto menos

os modernos se pensam misturados, mais se misturam. Quanto mais a ciência é absolutamente pura, mais se encontra intimamente ligada à construção da sociedade.” (Latour, 1994, p. 47)

Interdisciplinaridade: um saber pós-disciplinar

Articular a interdisciplinaridade a um saber³ pós-disciplinar não significa a negação dos saberes disciplinares que envolvem os corpos contemporâneos, pois esses representam marcadores sociais que caracterizam os corpos como sujeitos do conhecimento. A pós-disciplinaridade reconhece o saber disciplinar, no entanto reforça a necessidade de uma relação dos sujeitos do conhecimento com as questões e os problemas de seu tempo. Na prática, presenciariamos sujeitos do conhecimento interdisciplinares pesquisando em conjunto questões e problemas contemporâneos. O reconhecimento das marcas disciplinares é o passo decisivo para a ação pós-disciplinar na medida em que essas marcas revelam relações de poder que se expressam na discursividade disciplinar dos especialistas. A dissensão disciplinar possibilita o rearranjo dos saberes em saberes de outra ordem, ou melhor, em saber pós-disciplinar. Para Morin (2000, p.46), “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”.

A interdisciplinaridade não é uma questão nova na pesquisa científica e no espaço escolar. É o contraponto à episteme moderna e à própria modernidade; é parte do contexto pós-moderno no plano so-

cial e científico. A interdisciplinaridade é uma questão posta na pós-modernidade, instrumentalizada de acordo com as forças que a legitimam. Dessa forma, pode tanto atender à acumulação flexível de capital, a partir da superexploração dos trabalhadores, como auxiliar significativamente na formação de pesquisadores-cidadãos críticos a essa mesma exploração. Em outros termos, a interdisciplinaridade assume o corpo de acordo com a consciência das forças sociais envolvidas no processo.

Pensar as questões e problemas que se apresentam na pós-modernidade a partir de um paradigma epistemológico da mesma ordem põe em consonância o objeto e a crítica. A interdisciplinaridade possibilita a reformulação do papel do professor como problematizador envolvido numa pesquisa-ação que reconhece as relações de força a partir da dissensão disciplinar e, ao mesmo tempo, abre perspectivas para uma ação pós-disciplinar no rearranjo disciplinar que se revelam no exercício da pesquisa aberta, na problematização das questões propostas e na resposta que se constrói como processo. “Quando esta forma de ordem nova e mais sutil chegar à escola, as relações entre professores e alunos mudarão drasticamente. Essas relações exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes.” (Doll, 1997, p.19)

As questões relevantes na ação pós-disciplinar são construídas a partir de uma leitura crítica do mundo globalizado. Uma leitura construída na dissensão coletiva, na revelação das marcas disciplinares e dos saberes-poderes que se apresentam na pesquisa como processo. Partindo dessa pers-

pectiva, poderemos recompor a totalidade de uma questão reconhecendo os marcadores sociais de nossa própria disciplina (partes), pois, segundo Morin (2000, p. 37), “é preciso recompor o todo para reconhecer as partes”.

Os sujeitos do conhecimento na pesquisa-ação de modelo aberto não correspondem exclusivamente aos marcadores disciplinares que lhe deram origem na investigação, pois o saber pós-disciplinar pressupõe a livre circulação crítica que parte dos marcadores (disciplinas⁴) para os demais saberes. A livre circulação dos sujeitos do conhecimento pela diversidade de territórios do saber nos coloca em posição solidária a Morin – somos assim “contrabandistas do saber”.⁵

O conhecimento fragmentado característico da modernidade, que se compõe de disciplinas isoladas, impede a construção de um vínculo entre as partes e a totalidade. Essa disciplinarização do conhecimento não corresponde apenas a uma mera metodologia ou didática do saber, na medida em que produz marcadores sociais identitários que estruturam o que somos. A falta de solidariedade com os demais saberes corresponde à mesma falta de solidariedade geral com o social e com a natureza.⁶ De acordo com Morin (2000, p.14), “esta fragmentação deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. Tal fragmentação nos coloca diante de um paradoxo, que impede a compreensão das questões e dos problemas contemporâneos em sua real dimensão: “[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados

e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.” (Morin, 2000, p. 36)

A interdisciplinaridade corresponde a um exercício de pesquisa aberta em que os corpos disciplinares se reconhecem como sujeitos produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, que se articulam num saber pós-disciplinar com o objetivo de elaborar e executar um projeto de pesquisa, pois, de acordo com Fazenda (1998, p.9), “a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”. O projeto de pesquisa interdisciplinar deve envolver a todos, como sujeitos do conhecimento (não necessariamente a todas as disciplinas); cada corpo disciplinar deve se sentir seguro diante das incertezas, da complexidade e dos saberes-poderes que se apresentam na pesquisa-ação. A episteme pós-moderna exige um campo aberto para a construção e reconstrução de saberes responsáveis, que envolvam as questões e os problemas gerais e específicos que se apresentam em nosso tempo.

[...] realizar construções práticas interdisciplinares através de um projeto coletivo significa demarcar, em última instância, a inscrição de um lugar para a ética nas trajetórias dos conhecimentos científicos, entre a heterogeneidade de epistemes de modo que as múltiplas formas de saberes/práticos científicos possam ser transversalizadas/explicitadas e avaliadas com base em suas coerências de proposições em relação aos fins a que se destinam. (Zandwais, 1995, p.173)

A dissensão discursiva deve nortear a produção e execução do projeto interdisciplinar.

Os diferentes marcadores disciplinares representam identidades, poderes e saberes específicos que precisam ser articulados, tendo como mote a ação compreensiva da alteridade. Temos de compreender as marcas disciplinares como marcadores culturais que formam subjetividades presas e um determinado modelo de pensamento. Para Veiga-Neto (1994, p. 59): “[...] essa disciplinaridade não é uma doença que veio de fora e atacou/contaminou nossa maneira de pensar, mas é a nossa própria maneira de pensar”. A compreensão da alteridade dos corpos disciplinares e de suas respectivas marcas possibilita e elaboração de uma pesquisa aberta no processo e no resultado. As questões relevantes a serem avaliadas a partir da dissensão disciplinar demonstram a fragilidade discursiva de uma disciplina isolada, pois, segundo Japiassu (1994, p. 50), “os ‘óculos’ de uma disciplina são totalmente impotentes para estudar os problemas em sua complexidade”.

A interdisciplinaridade é um saber pós-disciplinar que não se coloca como uma nova disciplina científica, tampouco como um discurso totalizante; o objetivo da ação interdisciplinar é a realização de uma pesquisa que resolve um problema concreto (Japiassu, 1994, p. 51); um problema relevante que mobilize uma coletividade de sujeitos do conhecimento. A interdisciplinaridade é, também, o contraponto à modernidade no campo do saber e à consonância entre o saber crítico e o contexto pós-moderno. Educar para o conhecimento é construir marcadores culturais – subjetividades, que hoje precisam responder aos problemas prementes de nosso tempo.

[...] apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa,

mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade. (Santomé, 1998, p.45)

De certa forma, a ação interdisciplinar implica a *desconstrução* dos saberes disciplinares, pois as análises desconstrutivistas tratam de interrogar os textos e os discursos rompendo suas defesas; trata-se de conhecer como foi construído um determinado saber. (Santomé, 1998, p. 51) Daí a premência de uma genealogia dos saberes disciplinares como práxis dos sujeitos do conhecimento. Quando percebemos nossos marcadores disciplinares, compreendemos melhor nossos próprios discursos e nossa impotência frente à complexidade de uma condição social (pós-moderna), que exige uma ação interdisciplinar.

A pesquisa científica como estratégia de reelaboração do saber no espaço-escolar

Diante de qualquer proposição de transformação no espaço escolar, deparamo-nos com os seguintes obstáculos: a rigidez do currículo, o desinteresse intelectual dos discentes, a desvalorização do magistério, a “certeza” dos docentes de que o fazer-pedagógico representa um *território conquistado* e o utilitarismo social do saber, o que gera um ceticismo geral que imobiliza os corpos e inviabiliza a mudança. Urge, assim, a necessidade de compreensão desse espaço para que possamos perceber o imbricamento de todos esses obstáculos no

contexto societal que nos envolve. Desse modo, estaremos mais próximos da mudança.

O espaço escolar é um território contestado que produz e reproduz saberes específicos, hoje bem mais próximos da indústria cultural do que dos centros de pesquisa científica. A linguagem publicitária contamina o imaginário da comunidade escolar de tal forma que não conseguimos articular uma compreensão das questões e dos problemas contemporâneos para além das narrativas de mercado. A complexidade explicativa da linguagem científica é imediatamente refutada e transferida para a esfera negativa, pois não se aproxima das narrativas de mercado; logo, apresenta-se como um discurso antididático. Desconhecemos o impacto das narrativas de mercado no espaço escolar, da mesma forma que não conseguimos contabilizar a ação da indústria cultural como marcador de subjetividades nos corpos que compõem a comunidade escolar.

O moderno e o pós-moderno convivem como paradoxo normalizado no espaço escolar. A escola carrega como marcadores modernos a excessiva disciplinarização dos saberes e a rigidez do currículo e, como marcador pós-moderno, a crescente colonização do mercado no fazer-pedagógico. Ambos os marcadores impossibilitam a interdisciplinaridade a partir da pesquisa-ação. Por conseguinte, não podemos negligenciar tais marcadores na reelaboração do saber no espaço-escolar.

O currículo que determina a relação e o conteúdo dos saberes ainda atua de acordo com a razão instrumental moderna, treina-nos a sermos passivos, recebedores das “verdades” prontas, ao invés de ativos, criadores do conhecimento. (Doll, 1997, p. 24) O pós-moderno no espaço escolar, representa um currículo oculto/ocultado ex-

presso na dita linguagem “didática” dos discursos pedagógicos insensíveis a qualquer transformação, ou no pragmatismo abstrato dos discentes, que só percebem o conhecimento em seu utilitarismo imediato, a partir de uma recepção, de preferência, próxima ao espetáculo.

No entanto, o espaço escolar, como território contestado, implica relações de força na construção dos marcadores culturais. Em outros termos, podemos resistir às narrativas de mercado e disputar a construção de subjetividades responsáveis e críticas. É onde entra a importância da pesquisa científica no fazer-pedagógico, pois, através de uma pesquisa aberta e interdisciplinar, poderemos *desconstruir* as narrativas de mercado a partir da recolocação das questões e problemas de nosso tempo numa perspectiva deslocada da linguagem publicitária.

A pesquisa científica como estratégia de reelaboração do saber no espaço escolar deve levar em conta a complexidade do contexto pós-moderno; compreender o espaço escolar como território contestado – local onde as relações de força se apresentam como marcadores culturais. Da mesma forma, temos de compreender o espaço escolar com base numa relação tensa na construção de subjetividades. Assim, a linguagem que circula no fazer-pedagógico poderá ser desconstruída e reconhecida como narrativa de mercado, pois o mercado é o nosso maior marcador cultural – é o fetiche e o niilismo que reduz o ser a valor de troca. (Vattimo, 1996, p. 5)

A pesquisa científica, como estratégia de reelaboração do saber, é uma ação, um ato de *desconstrução* dos saberes prontos e, ao mesmo tempo, uma ressignificação

dos saberes formais, dos saberes não contemplados no currículo e dos saberes sujeitados pelo mercado. É, também, uma crítica à pseudopesquisa escolar, que prioriza a mera reprodução de saberes acabados e restritos aos livros didáticos e às enciclopédias. A mera reprodução de saberes acabados revela uma “pesquisa” permeada pela certeza, pelo tédio normativo da cópia, deslocada da afetividade – negando a criatividade da inteligência e da curiosidade no espaço escolar. Para Morin (2000, p. 20), “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”.

A incerteza é o que deve mover a pesquisa interdisciplinar. Precisamos aprender a caminhar num contexto em que a indeterminação permeia o espaço-tempo social. As certezas cartesianas não funcionam mais diante da complexidade das questões e dos problemas de nosso tempo. Pensar a partir da incerteza possibilita o surgimento da dúvida e da problematização de uma questão – matéria-prima para a pesquisa científica. De acordo com Fazenda (1998, p. 104), “toda pesquisa surge de uma dúvida, de uma indagação, de um problema”.

A cultura experimental científica não é algo novo no vocabulário escolar, nem no corpo social, pois a pesquisa científica sempre fez parte, de alguma forma, do currículo moderno. A questão transformadora coloca-se na reelaboração do saber rígido e determinista da ciência clássica num saber pós-disciplinar, cooperativo, flexível e crítico. Assim, segundo Bachelard (1996, p. 23), “[...] não se trata, portanto, de adqui-

rir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana”.

Toda pesquisa científica representa uma nomeação do objeto, um discurso de poder que constrói um determinado conhecimento, um saber social e temporal. Logo, o sujeito do conhecimento não deve ser dissociado do objeto pesquisado, nem de seu contexto social, pois o objeto só existe enquanto construção discursiva. Para Morin (1993, p.89), “[...] o conhecimento do objeto mais físico não poderia estar dissociado de um sujeito que conhece, enraizado em uma cultura e uma história”. Os saberes científicos e disciplinares estão sujeitos ao erro e à ilusão – as verdades produzidas nos laboratórios devem ser recebidas sob o olhar crítico da sociedade, pois representam saberes-poderes imbricados às relações de forças que garantem a hegemonia de um determinado saber.

[...] se quisermos realmente chegar a compreender o mundo em que vivemos e enfrentar os problemas cotidianos e futuros. O verdadeiramente decisivo é que se possa controlar o poder da ciência que é construída, e o fato de ela não ser utilizada para a opressão e marginalização de grupos humanos e em benefício daqueles que o usam escudando-se na mistificação de linguagens, metodologias e tecnologias. (Santomé, 1998, p. 55)

A pesquisa científica como prática escolar reforça na sociedade o olhar crítico frente às questões e aos problemas contemporâneos. Os saberes sociais ocuparão um território contestado, pois excluiremos a legitimidade do conhecimento acabado e da verdade absoluta na reelaboração do saber a partir da indeterminação da certeza. A

dúvida atuará como mote à criatividade e à investigação.

Conclusão

A construção discursiva em torno da episteme, da interdisciplinaridade e da pesquisa científica no espaço escolar revela um imbricamento das questões relevantes para a compreensão dos saberes que circulam no corpo social. A crise da episteme moderna e suas marcas disciplinares em nossos corpos, juntamente com o contexto societal pós-moderno – que se traduz na redução do ser a valor de troca e se desdobra em um paradigma epistemológico que procura responder às questões relevantes de nosso tempo, representam as partes de um contexto que necessita da ação compreensiva. A interdisciplinaridade como um saber pós-disciplinar e a pesquisa aberta no espaço escolar colocam-se como metodologia e estratégia de saberes necessários à compreensão e à transformação de nossa condição social.

A crise da episteme moderna revela a incredibilidade social nas metanarrativas que se fundamentavam no determinismo das leis científicas e na fé no progresso sem freios. A bossa cartesiana como metáfora regular das máquinas proporcionou ao saber moderno uma rigidez que não comporta a dúvida, o erro e a ilusão. O poeta Rimbaud (1997, p. 22) sentia-se entediado frente aos poderes de uma razão científica, sustentada pela força dos números, que, em nome do progresso e da tecnologia, negligenciava o espírito criativo.

A ciência, a nova nobreza! O progresso.

O mundo anda! Por que não giraria?

É a visão dos números. Vamos ao espírito.

O espírito criativo é o que nos salva da crise da episteme moderna. Vivemos em um período de transição societal, e os saberes devem ser reelaborados. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a pesquisa aberta se colocam como perspectiva e estratégia de ação no espaço escolar – cabe a nós contribuirmos com a mudança como sujeitos do conhecimento.

Abstract

The present article suggest to discuss: *epistêmê*, interdisciplinary and scientific search in the school-space, of symmetric form. Since, the imprecation and the importance from this question objective a reading of context in lathe of the to know as transit in social body. The crises of the modern *epistêmê*, the mark to discipline of the modernity in body end the postmodern condition represents the discussion of the relevant question end problems of contemporary word. Neglect this question in the pedagogic debate represent the negation of the school-space as a *contest territory*, of resistance and transformation.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 70 p.
- DOLL Jr, William E. *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 224 p.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 155 p.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1998. 143 p.

- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 407 p.
- _____. *Arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 239 p.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 12 p.
- GRANGER, Gilles-Gaston. A ordem das matérias: Descartes cientista. In: *Descartes*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 296 p. (Coleção Os Pensadores).
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.
- HÖLDERLIN, Friedrich. *Canto do destino e outros cantos*. São Paulo: Iluminuras, 1994. 207 p.
- JAPIASSU, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. *Revista paixão de aprender*, Porto Alegre: Smed, n. 8, p. 48-55, nov. 1994.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. 257 p.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: 34, 1997. 149 p.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. 131 p.
- MORIN, Edgar. Contrabandista dos saberes. In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. São Paulo: EdUnesp, 1993. 259 p.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2000. 118 p.
- PRIGOGINE, Ilya. Arquiteto das "estruturas dissipativas". In: PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. São Paulo: EdUnesp, 1993.
- POPPER, Karl. A lógica da pesquisa científica. In: PLASTINO; MARICONDA. *Primeira filosofia: tópicos de filosofia geral*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 166 p.
- RIMBAUD, Arthur. *Uma temporada no inferno*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997. 74 p.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 155 p.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 209 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? *Paixão de Aprender*, Porto Alegre: Smed, n. 8, p. 56-61, nov. 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise dos paradigmas e interdisciplinaridade. In: SILVA, Dinorá; SOUZA, Nádia. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. Porto Alegre: EdUfrgs, 1995.
- ZANDWAIS, Ana. Por que interdisciplinaridade? In: SILVA, Dinorá; SOUZA, Nádia. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. Porto Alegre: EdUfrgs, 1995.

NOTAS

- ² Kuhn (1987, p.13) "considera 'paradigmas' as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" – uma visão um pouco funcionalista. Veiga-Neto (1995, p.17) percebe o paradigma em uma dimensão ampliada, como "um modo de ver as coisas", um esquema geral pelo qual percebemos/construímos a realidade".
- ³ Para Foucault (1997, p. 206-207), "um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva; [...] é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam."
- ⁴ Foucault (1997, p. 201-202) percebe as "disciplinas" "como conjuntos de enunciados que tomam emprestado de modelos científicos sua organização, que tendem à coerência e à demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e às vezes ensinados como ciências".
- ⁵ "Devido a minhas viagens através dos territórios do conhecimento, sou um contrabandista do saber." (Morin, 1993, p. 94)
- ⁶ Segundo Morin (2000, p. 40-41): "O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente vínculos com seus concidadãos)".

As tendências epistemológicas das pesquisas em educação

Eny Toschi¹

Resumo

O presente ensaio parte da constatação de que as pesquisas, empiricamente, sempre existiram. Era questão de sobrevivência a descoberta de novas formas e métodos de conservar alimentos. Nas áreas de ciências sociais, por sua natureza, as pesquisas são mais recentes. Até meados do século XX, as tendências epistemológicas tinham como essência o *comportamento* ou a *representação*. Hoje, a tendência epistemológica tem como base o estudo da *conceptualização*. Por considerar as diferenças, e não a padronização, o “olhar” dos pesquisadores mudou radicalmente, complementando ou contrapondo a idéia de cientificidade como sinônimo de lógica e racionalidade. E, à medida que os conhecimentos científicos são socializados, o professor, intelectual, concretiza seu posicionamento teórico necessariamente na *praxis*. Nessa perspectiva, o professor faz “história”, interagindo com seus pares e seus alunos como um pesquisador, um curioso, um questionador.

Palavras-chave: pesquisa em educação, conhecimento, saber.

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufbra.

Introdução

O presente ensaio é proposto com a intenção de iniciar uma discussão sobre os limites e as vantagens das tendências epistemológicas das pesquisas que contribuem para a melhoria dos cursos de formação e, conseqüentemente, a atuação do professor. Inicia-se abordando a pesquisa na Pré-História da humanidade. São historiados fatos, mais especificamente o que se conhece sobre a realização de pesquisas em alimentação, constatando-se a importância dos estudos empíricos, os quais sempre existiram. Desde o início da existência do ser humano, a descoberta de novas formas e métodos de conservar alimentos foi questão básica de sobrevivência.

No segundo item, é sumariado o caminho científico com base na tese de Bachelard (epistemologia histórica), que salienta as rupturas que ocorreram nos últimos dois séculos no que se refere ao conhecimento científico.

Este ensaio é finalizado explicitando-se as tendências epistemológicas na área da educação, as quais destacam os conceitos centrais das pesquisas: *comportamento e representação*, características básicas da Modernidade. A partir de 1970, mais ou menos, as modificações estruturais da sociedade determinaram um novo “olhar” dos pesquisadores. Um fator cultural – a *conceptualização* – passou a ser a essência da tendência epistemológica na área da educação. Destacar fatores culturais significa considerar não só o *conhecimento*, mas, sobretudo, o *saber*. Essa tendência, presente de forma a complementar ou se contrapor à idéia de cientificidade, passa a suscitar novas questões sobre o que é ciência, o que inclui legitimação.

A pesquisa na Pré-História da humanidade

Os questionamentos sempre existiram. Um dos grandes pensadores, baluarte da Antigüidade, foi Sócrates, considerado o primeiro difusor da subjetividade, que é sintetizada na sua famosa frase: *Eu sou, logo existo*. Hoje, os questionamentos destacam a subjetividade e, em especial, a intersubjetividade, o que, talvez, se deva ao fato de que nos parecem mais intensos. Há a considerar a comunicação, a rapidez e quantidade de informações, as mudanças, bem como a complexidade e gravidade de problemas da humanidade. Fica-se perplexo ante conflitos e guerras que expõem o quanto o nível de conhecimento e de racionalidade que o homem hoje possui de nada adiantam ante o terrorismo, a manipulação, a alienação, que continuam a existir.

A pesquisa, em seu sentido mais amplo, é quase tão antiga como o homem. Se considerada a pesquisa em alimentos, por exemplo, é pré-histórica. As pinturas rupestres encontradas comprovam que o homem pré-histórico descobriu que, colocando sua caça perto do fogo, ela durava mais tempo, vencendo aí a primeira das inúmeras batalhas contra a deterioração dos alimentos, na sua guerra pela sobrevivência.

Todas as pesquisas que resultaram nos processos desenvolvidos foram totalmente empíricas, sem nenhum conhecimento ou embasamento teórico e normalmente utilizando ou simulando processos existentes na natureza, tais como o sol, o calor, o frio. Sabe-se, por exemplo, que uma espécie de cerveja já era produzida pelos egípcios há cerca de cinco mil anos, povo que também já dominava a técnica de armazenagem de

grãos. Já os romanos eram exímios panificadores, considerando, inclusive, a panificação como uma forma de arte, que liberava seus «artistas» até do pagamento de impostos. Na civilização oriental, dois mil anos antes de Cristo os chineses já haviam desenvolvido tecnologia para a conservação de peixes utilizando gelo.

Prosseguindo com suas buscas, o homem conseguiu alguns avanços notáveis, os quais concretizam a evolução do pensamento do homem. As pesquisas nos últimos dois séculos resultaram em um nível elevadíssimo da racionalidade humana. A análise do desenvolvimento humano é possível ser feita a partir das inovações e do desenvolvimento econômico e tecnológico, bem como pelas mudanças sociais das quais nós temos conhecimento.

Para salientar as imensas e rápidas mudanças, em especial nos dois últimos séculos, e destacar por que as novas teorias que surgiram não são meros modismos, uma das formas possíveis é refletir sobre as mudanças estruturais da sociedade. A explanação resumida a seguir objetiva servir para uma reflexão sobre o saber e a produção do conhecimento nas áreas de ciências sociais, o que inclui a área educacional.

O saber e a produção do conhecimento científico

O século XVIII foi um marco na história da humanidade, caracterizando-se por um alargamento da curiosidade nos mais diversos domínios e por uma extensão do trabalho voltado para a vida. A noção de consciência e de razão caracterizam o início desta fase.

Lavoisier (1743-1794) é o grande nome que o simboliza pelas suas experiências

sobretudo na química aplicada à fisiologia. Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778) também foram consagrados pelas suas idéias e trabalhos; assim como as idéias de Hegel (1770-1831), classificado como “fanático do pensamento abstrato”, dominaram as escolas alemãs até o kantismo, tendo dividido a psicologia em empírica (ciência dos fatos psíquicos, baseada na experiência, estranha ao problema da existência e da natureza de um princípio espiritual irreduzível à matéria) e racional (verdadeira ciência da alma, tem por objeto esse princípio espiritual, do qual determina *a priori* a essência e as faculdades).

A psicologia somente surgiu como uma ciência independente no século XIX. Tal como a área científica em geral, passou por grandes transformações, determinando mudanças radicais nos seus conceitos fundamentais.² Sua função iniciou pela análise objetiva dos mecanismos psicológicos do comportamento; as pesquisas aprofundaram o estudo dos princípios fisiológicos e psicológicos: associação ou percepções ativas.

A tese de Bachelar (1971) - epistemologia histórica -, resgata o caminho realizado pelos pesquisadores, que tinham como base as idéias de dois filósofos da Grécia Antiga, Aristóteles³ e Pitágoras, salientando que, nos meados do século XX, entre os pesquisadores havia ainda um sonho: o de encontrar legalidades necessárias à cientificidade. E, para tal, coexistiram até então duas maneiras de idealizar um enunciado científico: *descrição da experiência* e *a lógica formal*.

Uma delas remonta a Galileu, que deve a Aristóteles a sua inspiração nas ciências descritivas, antecipando os estudos das informações disponíveis e, portanto, classificáveis, o

que foi uma forma de *preparar a experiência*. Aristóteles criou a *lógica formal* e com ela discutiu a estrutura do saber, bem como surgiu o problema da indução.

A outra maneira de idealizar os enunciados científicos teve origem em Pitágoras e objetivou-se na física moderna, como, por exemplo, no enunciado da regularidade – Lei da Natureza utilizando-se não das palavras da língua corrente, mas de *estruturas matemáticas*. Ora, as limitações das formas matemáticas (entenda-se medidas) tiveram conseqüências epistemológicas importantes, senão vejamos. A mecânica quântica, bem como a Lei da Relatividade, veio a demonstrar que os princípios da mecânica clássica eram hipóteses meramente aproximadas, não evidências. A física moderna tem enunciados cujo caráter matemático não consiste apenas na natureza matemática, sem ligação imediata com os conceitos e com os objetos da vida diária. As matemáticas, hoje aceito incondicionalmente, servem-se de conceitos naturais. Logo, ocorreu uma mudança de atitude no desenvolvimento, por exemplo, da mecânica analítica e, em especial, da mecânica quântica, isto é, os conceitos naturais que a física utiliza também fazem parte da matemática, refutando a idéia de Galileu (1564-1642) e Newton (1642-1727), que opunham a física à matemática.

A importância da preocupação com a racionalidade, base do desenvolvimento científico ocorrido, pode ser passível de crítica. Mas Bachelard (1985, p. 129) cita que jamais poderemos deixar de salientar que, “em se tratando de ensinar a ordem das notas, a clareza na exposição, a distinção nos conceitos, a segurança nos inventários, nenhuma lição é mais frutuosa que a lição cartesiana”.

Até mais ou menos 1950, a tendência era predominantemente analítica, com base no empirismo lógico; o seu recorte teórico mais influente foi o Círculo de Viena e, posteriormente, Popper. Isso se refletiu na área da educação. Até mais ou menos 1970, o *comportamento* ou a *representação* eram a essência dos estudos científicos.

Hoje, a tendência histórica classificada como contemporânea, pós-empirista, tem como foco a *conceptualização*. Os conceitos sofreram modificações estruturais; há uma maneira diferente de “olhar” que salienta a relação entre as estruturas sociais e a educação. Cultura, por exemplo, “inclui, além de valores morais, intelectuais e estéticos, as condições materiais de vida e as práticas cotidianas” (Cresas, 1974, p.75), ou segundo Morin (1993, p. 59).

Cultura, hoje, é entendida como um conjunto de regras, conhecimentos, técnicas, saberes, valores, mitos que permite e assegura a alta complexidade do indivíduo e da sociedade humana e que, não sendo inato, requer ser transmitido e ensinado a cada indivíduo em seu período de aprendizagem para poder autoperpetuar-se e perpetuar a alta complexidade antropossocial

Tendências epistemológicas na área educacional

Comportamento e representação

Até meados da década de 70 do século XX, as etapas principais da investigação na área educacional, que consistiram em grande progresso do modernismo, podem ser caracterizadas como *comportamento* e *representação*. Os princípios fundamentais, decorrentes dos estudos realizados, estão

difundidos de forma a fazer parte do dia-a-dia da prática docente.

Comportamento

A crise da representação da realidade tem como base as teorias conhecidas como comportamentais, atingindo seu auge na Segunda Guerra Mundial. A mais difundida, possivelmente, tenha sido a teoria de Skinner, autor de vários livros traduzidos para o português (*Ciência e comportamento humano*, *Tecnologia do ensino* e *Walden II – Uma sociedade do futuro*). Este último, um romance, estimulou outros escritores famosos: George Orwell e Anthony Burgess).

Na área da educação, esse recorte de pesquisa foi de grande influência. O objeto de estudo - o *ambiente* e suas condições para o desenvolvimento do comportamento humano – foi amplamente trabalhado. Os programas de aperfeiçoamento do ensino, centrados na aprendizagem, destacaram a importância da tecnologia do ensino e o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Representação

A apresentação do irrepresentável, a abstração, tem como base as teorias construtivistas. A epistemologia (significando compreender, saber certo, crer), ou teoria da verificação do conhecimento, é requerida para distinguir o “saber genuíno” dos “outros saberes” (aprendizagens culturais: linguagens, mitos, rituais, etc.). Intelectuais estruturalistas tentaram defender a idéia do conhecimento como sistemas de pensamento que poderiam tornar-se

controladores; conhecimentos socialmente legitimados e institucionalizados.

O objeto de estudo, que influenciou décadas de pesquisas na área da educação, tem como foco central a *natureza do conhecimento humano* e as condições para o desenvolvimento do pensamento humano. Um dos estudiosos mais influentes na área educacional é Jean Piaget,⁴ cujos estudos sobre a gênese e a evolução do pensamento e sua representação, utilizando um método de pesquisa que acoplava a observação e o método clínico, foram determinantes nas mudanças conceituais e metodológicas dos pesquisadores.

Plaisance e Vergnaud (1999) salientam que a pesquisa em educação, pela sua importância, requer que seja considerada na sua dupla ancoragem: nas disciplinas científicas que têm por objeto a educação e nas práticas de educação e de formação.

Esse tipo de relação entre abordagem científica e prática social não é apanágio exclusivo da pesquisa em educação. E, por sua vez, suscita outras questões, tais como a discussão internacional recente sobre o que é reconhecido como conhecimento cientificamente construído ou não, denominada pela mídia como o *affaire Sokal*.⁵ Este pesquisador, entre outros, critica as pesquisas que, pela sua natureza, prestam-se a métodos interpretativos e descritivos, o que na maioria das vezes inviabiliza a universalidade. A área da psicologia pura, por exemplo, buscava a cientificidade para organização de leis gerais, o que não possibilitava respostas às questões que a sociologia levantou na década de 60 do século XX, no que se refere à relação entre as estruturas sociais e individuais.

As palavras de Morin (1987) nos levam a aprofundar a reflexão sobre o saber cien-

tífico e a questionar os estudiosos que presumem uma única e objetiva verdade:

A busca da verdade está hoje ligada a uma busca sobre a possibilidade da verdade [...]. O nosso ponto de partida é ao mesmo tempo um ponto de chegada histórica (o que nos põe a questão da subjugação ao lugar e ao tempo da nossa busca). [...] partimos de uma crise própria do conhecimento contemporâneo e que é sem dúvida inseparável da crise do nosso século.” (Morin, p.14/19)

Grawitz (1975) salienta os conflitos teóricos dos métodos. Em especial, a autora descreve exaustivamente os limites e as vantagens de cada um dos métodos de pesquisa, considerando que o desenvolvimento de uma pesquisa na área das ciências sociais aplicadas deve considerar alguns pontos fundamentais para sua legitimidade.

Um exemplo muito claro da dificuldade de legitimação do conhecimento construído, em decorrência da escolha dos métodos atuais de pesquisa, encontra-se nos estudos da linguagem; estudos de diferentes e das mais variadas abordagens teóricas, que suscitam grandes discussões. Em especial a semiótica, que tem como base a *conceptualização*, pela sua importância, é discutida ao final do artigo. Por outro lado, a sofisticação dos conceitos *conhecimento* e *saber* determina um maior aprofundamento, apresentado a seguir resumidamente, destacando alguns estudos que dão ênfase às diferenças entre estes dois conceitos.

Conhecimento e saber

O Conseils des Universités do Governo de Quebec solicitou um estudo sobre o sa-

ber nas sociedades mais desenvolvidas. Um dos resultados do estudo apresentado (um texto denominado de “informe”) foi a diferenciação de dois conceitos, que, por sua natureza, são essencialmente da área educacional: *conhecimento* e *saber*. Mesmo a mídia, com mais ou menos profundidade, abordando assuntos em geral, utiliza e discute essas palavras sob os mais variados pontos de vista.

O crescimento das telecomunicações e a queda dos custos de armazenamento digital torna uma realidade indiscutível o acesso de diferentes equipamentos à informação. O grande desafio que surge, hoje, é gerenciar a assustadora quantidade de informação, cortando o mundo em fibras óticas e através do ar. Ora, os atuais sistemas de busca e organização de dados ainda são ineficientes para extrair os benefícios que esse acúmulo de informação pode oferecer, ou seja, transformar esse mar de dados em conhecimento. (Lucas Tauil de Freitas, *Usa Today*, 19 nov. 2000)

Na área da educação, a significação epistemológica das expressões *conhecimento* e *saber* expressa os diferentes recortes, “olhares”, dos pesquisadores.

Conhecimento

A palavra *conhecimento* foi tão difundida pelos estudos com base na epistemologia genética de Piaget que passou a definir um método inovador de ensino: o “construtivismo”. Há uma lei geral no desenvolvimento intelectual humano: o próprio sujeito é agente ativo da aprendizagem; ele é que constrói seu conhecimento. O ambiente estimulador é requerido, no entanto os fatores culturais não são salientados na medida em que as

interações não são o foco central da pesquisa. Piaget (1974, p. 131-136) salienta os quatro fatores de desenvolvimento mental: maturação orgânica, experiências prévias físicas e lógico-matemáticas, interações e transmissões sociais e equilíbrio. Porém, destaca que este último, *equilíbrio*, é o centro de seu recorte de pesquisa.

O informe apresentado por Lyotard define conhecimento com sentido específico, que o caracteriza como conhecimento científico: conhecimento “seria um conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, com exclusão de todos os demais enunciados e susceptíveis de ser declarados verdadeiros ou falsos. A ciência seria um subconjunto de conhecimentos.” (1994, p. 43)

Dada a impossibilidade de esgotar essa discussão, citamos Morin (1999, p. 19): “Conhecimento é um fenômeno multidimensional, que comporta necessariamente: a) uma competência, (aptidão para produzir conhecimentos); b) uma atividade cognitiva (cognição) efetuando-se em função dessa competência; c) um saber (resultado dessas atividades)”.

Outros autores se dedicaram ao tema na sua aplicação prática:

Nossa cultura ocidental esteve desde o século XVII até, pelo menos, meados do século XX, obcecada com as questões do conhecimento; mais precisamente, com a questão da produção e com a validação das nossas crenças. Ora, a centralidade das questões epistemológicas e, em seguida, metodológicas na filosofia moderna não ocorreu por acaso nem foi sem consequências para o conjunto de nosso regime existencial. (Figueiredo, 1991)

Figueiredo (1991)⁶ define *conhecimento* didaticamente, com o objetivo específico de contribuir com cursos e programas de formação do psicólogo. Os conceitos de

conhecimento, complementados ou em contraposição, nas suas mais diversas formas, são descritos como: conhecimento tácito ou pessoal, incorporado, silenciado; conhecimento explícito, representacional; conhecimento focal, configurado ou subsidiário. Esse conjunto de conhecimentos aplicados na prática resume o significado de competência profissional como psicólogo. É uma mescla do saber-fazer e do saber-ouvir, como é exposto a seguir.

Saber

O conceito de *saber* salienta o que, em geral, não se reduz ao que a ciência explicita, nem sequer ao conhecimento que é (re)construído na medida em que o homem apreende (retira) as informações do ambiente, observando empírica e sistematicamente. Há a considerar o aspecto da legitimação pela cultura.

O saber científico é uma classe de discurso. A incidência das transformações tecnológicas sobre o saber nestes últimos anos tem sido considerável. A natureza do saber não continua a mesma; há dois fatores principais que afetam o saber: a investigação e a transmissão de conhecimentos. Para se converter em operativo, ele requer que o conhecimento possa ser traduzido em pequenas informações. As novas pesquisas subordinam à condição de traduzibilidade dos eventuais resultados a uma linguagem artificial. Faz-se necessário que os “produtores” do saber, ou seus utilizadores, possuam os meios de traduzir essas linguagens, o que buscam uns a inventar, outros a aprender.

O “Informe” referido explana detalhadamente o significado de *saber*.

O termo saber significa não apenas, nem somente, um conjunto de enunciados denotativos, mescla-se nas idéias de saber-fazer, saber-ouvir, saber viver... Trata-se de competências que excedem a determinação e a aplicação de um único critério de verdade, e que compreende critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. Assim, saber é o que torna cada um capaz de emitir “bons” enunciados denotativos, e também “bons” enunciados prescritivos, “bons” enunciados valorativos, [...] Enfim não significa competência num tipo de enunciado, por exemplo cognitivo, com exclusão de outros. Permite ao contrário “boas” atuações com respeito a vários objetos de discurso: conhecer, decidir, valorizar, transformar [...] Aí reside sua principal característica: coincide com uma “formação” ampla das competências, uma forma única num assunto composto dos diversos tipos de competência que o compõem [...] Outra característica importante é a preocupação com o problema da legitimação. (Lyotard, 1994, p. 43)

Os estudos de Morin (1999), que destaca o *saber*, o qual, por sua vez, destaca o fator *cultural*, também corroboram o exposto acima. O autor reconstrói o caminho antropológico do homem (processo de humanização); suas argumentações esclarecem de forma ampla e profunda o quanto as competências e atividades conjuntas necessitam do cérebro (ou aparelho cognitivo, máquina biofísico-química), que precisa do corpo (experiência biológica) do indivíduo. Enfim, sua tese salienta que as aptidões cognitivas humanas não podem desabrochar senão no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem, uma lógica, um capital de saberes, de critérios de verdade.

A principal característica da competência do saber expressa-se na prática de todo profissional, seja a prática do pesquisador, seja do psicólogo ou do professor.

A capacidade de perguntar revela sabedoria, argúcia, perspicácia; ao mesmo tempo, demonstra um horizonte amplo de interesse e desejo de saber, o que leva a dizer, escrever, argumentar. A diversidade cultural e, conseqüentemente, o diferente são objetos centrais das pesquisas em ciências sociais aplicadas, o que inclui a educação. Essa é uma característica própria do momento atual, tendo como objeto de estudo a interação, que tem como base a comunicação, como é apresentado a seguir.

Conceptualização

A partir da década de 70, pela sua natureza multidisciplinar, a semiótica tornou-se um amplo e profundo fator dinamizador da pesquisa em geral, dando uma nova dimensão aos estudos educacionais. As mais variadas concepções teóricas consideram as diferenças culturais determinando um novo “olhar”. A *conceptualização*, que tem como base a semiótica, tem influenciado sobremaneira a área da educação.

A sociolinguística e outras teorias pós-estruturalistas, por exemplo, analisam o discurso cotidiano, institucional ou coletivo (Pecheux, Halliday, Lacan, Foucault), buscando regularidades lingüísticas, isto é, a coesão no interior dos discursos. Já os pós-modernos (Beaudrillard, Jameson, Lyotard), assim como os defensores da semiopragmática, destacam a natureza codificada e construída do discurso artístico. (Ver Toschi, 1999)

Pode-se afirmar que a semiótica apresenta um dos avanços mais significativos

da pesquisa nos últimos anos. É um movimento dialético na medida em que o estudo considera o pensamento (o abstrato), enquanto objetivado no concreto da linguagem, e a linguagem (o concreto), enquanto subjetivada no abstrato do pensamento.

Pensamento Linguagem

Na área da educação, as pesquisas se mantêm como uma presença dinamizadora de atitudes, de reflexão e de mudanças no que se refere ao estudo do desenvolvimento humano, o que resulta na competência psicológica *ver*, não apenas no ato fisiológico de *olhar*; de escutar, não apenas de *ouvir*.

Educação é interação, basicamente comunicação, como fator básico do desenvolvimento, é foco central de outros estudos atuais sobre o homem. Como tal, abrange ao mesmo tempo o passado, o presente e o futuro.

Por outro lado, há inúmeras pesquisas que salientam o conhecimento como algo construído pelo sujeito, não passível de transmissão. O pressuposto teórico concebe os sistemas vivos como redes auto-organizadoras cujos componentes estão todos interligados e são interdependentes.⁷

Há consenso entre os estudiosos em que investigar é uma competência. A capacidade de perguntar revela sabedoria, argúcia, perspicácia e, ao mesmo tempo, demonstra um horizonte amplo de interesse e desejo de saber. A seleção das questões, ou o modo como são feitas, é indício de que, antes mesmo de encontrar as respostas, há a demonstração de uma visão global da realidade. À base da reflexão sobre o conteúdo (conhecimentos e saberes) dessa compreensão global, podem-se detectar os seus diversos níveis e sistematizá-los, o que leva

a dizer, escrever, argumentar. Nessa perspectiva, todo curioso, questionador, é um pesquisador. E o mais importante é que ninguém permanece indiferente ao que sabe e ao que pensa, em especial o professor, pois seu posicionamento intelectual necessariamente se concretiza na *praxis*.

Abstract

The present essay starts from the recognition that researching has always empirically existed. To find out new ways and methods in food conservation was a survival matter in ancient times. Due to its nature, research on social sciences is relatively recent. Up to the mid 20th century, epistemological trends had *behavior* and *representation* as relevant subjects. Today, trends in epistemology are based in the study of *conceptualization*. By taking into consideration the differentiation instead of the standardization, the researchers' sight has radically changed, complementing or opposing the scientificity idea as synonym of logic and rationality. As the scientific knowledge is being socialized, the teacher, himself an intellectual, necessarily performs his theoretical positioning in *praxis*. Under this kind of perspective, the teacher does "history", by interacting among his peers and students as a researcher, a curious man and a questionmaker.

Fontes e referências bibliográficas

BACHELARD, Gastão. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *Epistemologia*. Paris: PUF, 1971 (Nova edição/2000).

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e*

discursos psicológicos. Rio de Janeiro: Vozes/Educ, 1995.

GRAWITZ, Madeleine. *Metodos y tecnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea, Tomo I, 1975.

LECOURT, D. et al. *As ciências humanas são ciências do homem?* Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Catedra, 1994.

MORIN, Edgar. *O método*, 3. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *O método*, 4. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. *O método*. Lisboa: Mira-Sintra, Martins, 1987.

_____. *Terra patria*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1993.

NITZKE, Julio Alberto *A pesquisa em alimentos da Pré-História à contemporaneidade*. Porto Alegre: Ufrgs, out. 1998 (Palestra).

PIAGET, Jean; ILHELDER, B. *Psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1974.

PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. *Les sciences de l'éducation*. Paris: Ed. La Découverte, 1999.

TOSCHI, Eny. O início de um debate teórico sobre cinema. In: *Cinema e pesquisa*. História e Memória. Porto Alegre: Ufrgs, 1999.

_____. O conhecimento e o saber: uma nova forma de "olhar"? In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Anais*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

Jornais:

GAZETA MERCANTIL. O rei está nu (e a rainha também), p. 13, 28-30 maio, 1995.

_____. As guerras da ciência. p. 1-2, 24, jan., 1998.

ZERO HORA. Ruído e furor em torno de *Impostures Intellectuelles*. p. 6-7, 30 maio, 1998;

_____. Tempestade na Academia. p. 4, 30 maio, 1998.

_____. De que lado está a impostura? p. 9, 30 maio, 1998.

NOTAS

- ² O conceito de cultura, por exemplo, no transcorrer do século XX sofreu modificações estruturais: inclui hoje, além de valores morais, intelectuais e estéticos, as condições materiais de vida e as práticas cotidianas (Cresas, 1974, p.75) ou "um conjunto de regras, conhecimentos, técnicas, saberes, valores, mitos que permite e assegura a alta complexidade do indivíduo e da sociedade humana e que, não sendo inato, requer ser transmitido e ensinado a cada indivíduo em seu período de aprendizagem para poder autoperpetuar-se e perpetuar a alta complexidade antropológica." (Morin, 1993, p.59)
- ³ Aristóteles teve uma influência direta na formulação da lei e representação da situação analisada, significando influência direta na determinação de leis gerais, base dos conceitos e métodos da psicologia como ciência. Para muitos, ele é o fundador da psicologia.
- ⁴ Uma das biografias mais completas é encontrada na seguinte obra: VIDAL, Fernando. *Piaget Neuchâtel*. Neuchâtel: Bibliothèque publique et universitaire, 1996: uma das obras mais completas sobre a obra e a pessoa de Piaget, é, seguramente, a de PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly e Outros. *Jean piaget, aprendiz e mestre*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- ⁵ *Jornal Gazeta Mercantil*, 1995; *Jornal Zero Hora*; 1998; LECOURT, D. et al. 1999.
- ⁶ *Conhecimento tácito ou pessoal* é um conhecimento incorporado às capacidades afetivas, cognitivas, motoras e verbais de um sujeito; é de natureza pré-reflexiva. Segundo o autor, oferece resistência aos discursos representacionais objetivadores; sua dificuldade reside no fato de que o conhecimento pessoal existe em um plano de experiência em que sujeito e objeto ainda não se constituíram como entidades relativamente independentes uma da outra. (Feyerabend e Polanyi apud Figueiredo, 1991, p.85-97)
- ⁷ São inúmeros os pesquisadores, além dos citados no texto, que concebem o sistema nervoso como sistemas sociais, tais como Humberto Maturana, Albert Jacquard, entre outros.

A aprendizagem digital e o trabalho cooperativo na perspectiva piagetiana

Cláudia Brandelero Rizzi¹

Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso²

Léa da Cruz Fagundes³

Louise Marguerite Jeanty de Seixas⁴

Introdução

O desenvolvimento da mente, à semelhança do desenvolvimento orgânico, orienta-se essencialmente para o equilíbrio – é uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Entretanto, ao contrário do desenvolvimento orgânico que tende a crescer e, ao atingir o ápice, inicia uma trajetória descendente, o desenvolvimento mental é mais estável.

Essa constatação não implica, entretanto, dizer que essa estabilidade lhe confere um imobilismo; pelo contrário, origina um

equilíbrio móvel ou, como cita Piaget: “[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, fica mais sólido, ou à montagem de mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” (Piaget, 1969, p.12)

Essa última comparação ilustra-nos, através da flexibilidade e mobilidade citadas, a situação humana como a da eterna

¹ Mestre em Ciência da Computação e professora da Unioeste – Cascavel/PR. cbrizzi@unioeste.br

² Doutoranda em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS. alonso@ccsh.ufsm.br

³ Doutora em Psicologia Cognitiva e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. leafagun@vortex.ufrgs.br

⁴ Mestre em Farmácia e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. seixal@terra.com.br

aprendizagem, utilizando estruturas variáveis, construídas para o atendimento de suas necessidades intelectuais manifestas.

Na busca incessante por um equilíbrio mais estável, Piaget mostra que cada um de seus estágios do desenvolvimento mental (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e de operações formais) apresenta características próprias. Assim, cada estágio se caracteriza por estruturas originais, diferentes das demais, numa sucessão que utiliza as estruturas anteriores como subestruturas para uma nova estrutura, numa verdadeira construção progressiva e ilimitada. Em outras palavras, ou retomando a metáfora de Piaget, cada estágio apresenta um equilíbrio, sobre o qual é construído o estágio seguinte, numa constante busca por reequilibrações majorantes.

A explicação relativa à estruturação do desenvolvimento mental não responde, entretanto, à pergunta: “Por que o homem tem a necessidade contínua de questionar e de resolver problemas, não se contentando com o equilíbrio atingido?”.

Procurando explicar a teoria do equilíbrio, Piaget (1969) considera, dentre os diferentes modelos de equilíbrio, três deles aplicáveis à psicologia: a) equilíbrio das forças em uma estrutura de campo, em que devia considerar-se a existência, não de um balanceamento estático, mas, sim, de um sistema de compensação dinâmico, em contínua transformação; b) modelo probabilístico puro, que sugere novas adaptações a hábitos para a compensação do sistema; c) equilíbrio por compensação entre as perturbações exteriores e as atividades do sujeito.

Poderíamos também tomar por base um questionamento feito por Piaget em

sua obra *Seis Estudos psicológicos* (1969): por que existe no homem a necessidade do uso da lógica? Ele mesmo responde: a lógica é uma estrutura operatória; portanto, o ato lógico é um ato operatório e operar é agir sobre as coisas e sobre o outro.

Outra questão que se coloca é: se a necessidade lógica é extraída da experiência física, as regras lógicas seriam as leis dos objetos? Alerta-nos Piaget que, se considerarmos a lógica como uma operação sobre os objetos, a resposta seria sim, entretanto, a ação em si modifica o objeto e a própria transformação, por sua vez, torna-se novo objeto de conhecimento.

Ingressamos, assim, num movimento em espiral, onde a ação sobre o objeto leva ao conhecimento, pelo objeto em si e pela transformação sofrida pelo objeto. Dessa maneira, quanto mais significativas forem as transformações sofridas pelo objeto, maior será a fonte de conhecimento que dele surgirá.

No ensino formal, nas escolas tradicionais ao extremo, o objeto de estudo é apresentado de uma maneira limitada, como dados ou informações contidas em papel e que devem ser “conhecidas” em um processo individual, através da repetição, da descrição ou informação fornecida. É desnecessário dizer que, nessas situações extremas, a aprendizagem esgota-se por si mesma, visto que o objeto não sofre transformação e, sim, deve ser repetido, com o mínimo de transformações possíveis.

Em uma metodologia que utilize pesquisas em outras fontes ou recursos audiovisuais, nota-se um “despertar” do interesse no aprendiz, que, ao ver que o objeto sofre transformações, passa a agir sobre essas transformações, rerepresentando-o em forma de dese-

nho, música, etc. Nesse sentido, no trabalho em grupo, essas representações se tornam ainda mais ricas, pois serão fruto de discussões e negociações entre diferentes indivíduos, como, por exemplo, em uma encenação.

Em busca de caminhos para uma aproximação com a tecnologia digital, propomos, então, a discutir como essa tecnologia transforma o objeto e como isso interfere na aprendizagem, e, ainda, como a tecnologia digital pode possibilitar o trabalho cooperativo, clímax da interação entre indivíduos.

Estas e outras questões suscitaram questionamentos entre as autoras, a partir da experiência com alunos do curso de especialização em informática na educação, ministrado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), na modalidade à distância, especialmente nos momentos em que foi utilizada a ferramenta para escrita colaborativa via web, o EquiText. Dessa vivência fez-se uma análise considerando a perspectiva de Jean Piaget sobre a cooperação. A hipótese levantada é que o trabalho realizado via EquiText possibilita a cooperação na ação, também, a cooperação no pensamento.

A tecnologia como elemento mediador: aprendizagem digital

O uso da tecnologia como elemento mediador entre o homem e seu ambiente sociocultural introduz substanciais modificações em sua realidade, principalmente na educação. Dessa forma, novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaborados no mundo das telecomunicações e da informática. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são captura-

das por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre a experiência e teoria. (Lévy, 1999)

Desse modo, novos desafios são impostos aos educadores, pois cabe a eles a construção de metodologias e instrumentos inovadores, que permitam um trabalho produtivo. Assim, novos caminhos na sociedade de informação precisam ser trilhados, pois, “[...] se houve um tempo circular da oralidade, o tempo linear cronológico da escrita, entramos hoje num novo tempo: o digital.” (Abreu Jr., 1996, p. 115)

Nesses novos caminhos, a produção de textos escritos é uma capacidade educativa imprescindível a ser desenvolvida, e proporcionar ao educando a possibilidade de fazê-lo, utilizando um ambiente digital, foi o que levou um grupo de alunos⁵ do curso de doutorado em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a buscar uma ferramenta que permitisse a construção de textos de forma cooperativa à distância, através da Web. Foi, assim, criado o EquiText – escrita colaborativa via Web, visando permitir que usuários pudessem expressar suas idéias e sentimentos, aperfeiçoar progressivamente suas potencialidades cognitivas e alcançar maior compreensão da realidade social, ou seja, conquistar sua liberdade formativa, intelectual e política.

Essa ferramenta foi idealizada na perspectiva de que a produção cooperativa de um texto deve estruturar-se considerando o retrato sociocultural dos usuários e promovida em situações sociais e de ação – ação que não ocorre fora das situações so-

ciais, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo conhece e utiliza a língua, também a emprega na análise da situação social, objeto de sua aprendizagem.

O uso do EquiText implica produzir textos, mas com o sentido de não se limitar à prática lingüística, como um fim em si mesma. A sua tarefa é de ir mais além, é de propiciar condições para a formação de conceitos com os quais os usuários possam pensar e desenvolver a capacidade de analisar, generalizar e assimilar formas mais complexas de reflexão sobre os fenômenos da realidade; de organizar de uma nova maneira a sua percepção; de adquirir a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações; de conquistar todas as potencialidades do pensamento, superando, assim, suas limitações.

A experiência tem mostrado efeitos estimulantes nos resultados apresentados por alunos que utilizam os recursos da informática como um instrumento para a aprendizagem, principalmente quando a produção de textos escritos acontece de forma interativa e cooperativa.

A motivação e o entusiasmo no desenvolvimento dessas atividades são marcantes, especialmente porque a escrita e a leitura são organizadas como atividades que têm por objetivo a comunicação, não sendo apenas exercício para ser avaliado pelo professor.

Nesse sentido, o ensino da escrita, inserido em um contexto significativo, funcional, desafiador e com objetivos que atendam aos interesses e expectativas dos usuários, tem mostrado mudanças positivas no que diz respeito às suas atitudes em relação à própria escrita e, conseqüentemente, na aquisição de conhecimentos e ampliação de seu universo cultural e social.

No cenário epistemológico atual, que não se contenta mais com verdades preestabelecidas, vale pensar sobre a idéia da aprendizagem ativa (Jafee, 1999), a respeito do “aprender fazendo” em atividades à distância. Esse aprender normalmente se concretiza através da produção de textos escritos, que não são simples transcrições, mas produtos de uma reflexão, reorganização e reformatação de conceitos, num complexo processo de descobertas.

A importância da elaboração própria e coletiva é também reconhecida por Pedro Demo (1996, p. 24), que postula

[...] quando um texto é apenas lido reprodutivamente ou copiado imitativamente, ainda não aparece o raciocínio, o questionamento, o saber pensar. Quando é interpretado, supõe já alguma forma de participação do sujeito, por mais incipiente que seja, pois se busca a compreensão do sentido. Compreender o sentido de um texto implica estabelecer relações entre texto e significado, colocar em movimento modos de entender e compreender, indagar possibilidades alternativas de compreensão, perceber e dar sentidos. Esta dinâmica avança ainda mais, quando se trata de saber fazer e refazer um texto, passando-se de leitor a autor. Aparecendo a elaboração própria, torna-se visível o saber pensar e o aprender a aprender.

A noção de aprender a aprender mais uma vez é vista não como aprendizagem isolada, mas como aquela que emerge também das interações produzidas no interior de atividades realizadas em grupo e, mais especificamente, na elaboração de textos como produto do trabalho em grupo.

O desafio de uma produção escrita de maneira colaborativa exige dos participantes a ênfase e a vontade de fazê-lo, num

processo contínuo de exposição de idéias, argumentação e negociação. Esse processo necessita de uma dinâmica ágil, onde o esforço a ser despendido possa efetivamente ser dirigido para o ato criativo em si, e não para a busca da superação das dificuldades do ato mecânico de escrever o material.

Em outras palavras, numa interação entre pessoas que estejam se comunicando através da máquina, o texto em construção deve ser igualmente acessível a todos e, ao mesmo tempo, permitir que todos façam e vejam as alterações onde, quando, por quem e, em alguns casos, por que foram feitas. Só assim, cada um poderá acompanhar o “movimento do pensamento” do outro, participando verdadeiramente do processo.

A metodologia utilizada para a criação da ferramenta EquiText teve, então, como objetivo principal desafiar seus usuários para a criação de estratégias de interação que os mobilizem para o desenvolvimento de atividades que objetivem uma aprendizagem integral, na qual a produção da escrita de forma colaborativa possa proporcionar “[...] a ação, a interação, o desafio, a exploração de possibilidades, o assumir responsabilidades, o refletir juntos sobre a criação” (Kenski, 1997, p. 146), ou, ainda, serem responsáveis pela sua aprendizagem e pela dos demais membros do grupo, crescendo como grupo.

De acordo com Gómez et al. (1998, p. 31), os quatro elementos básicos que devem estar presentes em ambientes colaborativos para que realmente propiciem a aprendizagem são “a interdependência positiva; a interação; a contribuição individual e as habilidades pessoais e de grupo”. Nessa perspectiva em relação aos am-

bientes que possibilitem a cooperação/colaboração, apresenta-se, então, a ferramenta EquiText, buscando, de acordo com os autores, a interdependência positiva, que propicia aos membros do grupo o entendimento e a confiança uns nos outros, aspirando ao sucesso de cada um; a existência, entre os parceiros, de interação, trocas e apoios mútuos, a fim de que o grupo possa se enriquecer; que cada participante se responsabilize por suas tarefas ao mesmo tempo em que esteja aberto para receber contribuições dos colegas e, ainda, que, durante a convivência do grupo, as habilidades pessoais de escutar, participar e liderar sejam desenvolvidas em todas as suas potencialidades.

O EquiText: ferramenta para a escrita cooperativa via web

A ferramenta EquiText⁶ tem por objetivo permitir que pessoas distanciadas geográfica, física e temporalmente possam, em equipe, escrever textos através da Web. Essa possibilidade se mostra interessante a inúmeras aplicações, especialmente àquelas ligadas ao ensino à distância. A gama de aplicações pode ser ampliada tendo em vista que o EquiText foi concebido, tendo em vista sua distribuição gratuita a quaisquer interessados.

A equipe de desenvolvimento procurou ser fiel aos conceitos teóricos que o fundamentaram, tendo como meta criar um instrumento facilitador da reconstrução do conhecimento, através de elaboração própria, com plenas condições de promover um intercâmbio construtivo através da interação.

O EquiText trabalha com o conceito de “parágrafos”, de forma que um título, uma

linha ou várias linhas são considerados parágrafos individuais. Cada parágrafo inserido no texto recebe um identificador cuja função é permitir posteriores referências a este parágrafo; o conjunto de parágrafos inserido forma um texto. Os recursos do EquiText permitem administrar vários textos que estejam sendo produzidos simultaneamente. Um parágrafo, depois de inserido, pode ser alterado, unido a outro, movido ou excluído. Um parágrafo excluído pode ser recuperado e reintegrado ao texto.

Todas essas ações são registradas individualmente, permitindo que se possa acompanhar a evolução do texto verificando quem efetuou a ação em cada parágrafo e em que momento (data, hora), constituindo o "Histórico" desse parágrafo. Esse registro será armazenado pelo sistema, juntamente com as observações individuais de cada colaborador.

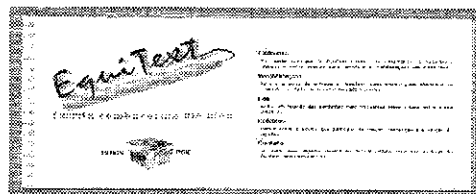
Outros recursos disponíveis são a "Data", que auxilia o leitor a localizar cronologicamente as partes do texto que foram alteradas, e "OBS", que permite ao usuário estabelecer uma discussão sobre questões do tema que está sendo elaborado, propondo, argumentando ou contestando idéias.

A função "Texto Final" permite que todos os parágrafos existentes sejam mostrados como um único texto em página HTML, que poderá ser desvinculada do EquiText e editada em qualquer ferramenta de edição de páginas HTML para alterações e melhorias, tais como inserção de figuras, gráficos e utilização de cores.

O esquema de funcionamento do EquiText

O EquiText é acionado a partir de uma página HTML principal, onde são apresentadas as opções: Cadastro, Identificação, Faq, Créditos e Contato.

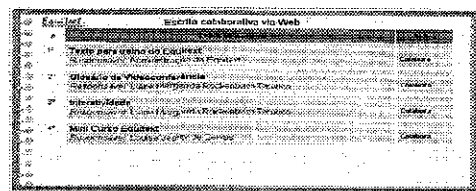
No momento do cadastro, o usuário será autorizado a propor temas ou somente colaborar em temas já existentes, embora esta possibilidade possa ser alterada a qualquer momento. Uma vez cadastrado, o usuário deverá identificar-se cada vez que acessar o EquiText, sendo-lhe oferecidas as possibilidades definidas previamente.



Tela 1: Interface principal do EquiText

Proposição de temas

A criação de temas consiste em um formulário onde o proponente irá descrever o tema ou assunto que será motivo da produção do texto colaborativo. Poderá fazer observações como indicação de referências bibliográficas, tamanho máximo, prazo-limite para colaborações etc., sendo que o proponente também pode participar na construção de seu texto.

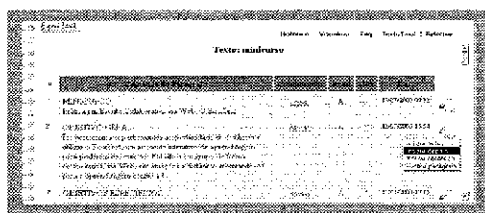


Tela 2: Opção para escrita

Opção para escrita

Essa opção possibilita a participação no texto propriamente dito.

O módulo de escrita apresenta os parágrafos em ordem lógica, a Data da última ação realizada sobre o parágrafo, o Colaborador (o autor da ação), as opções de edição – Inserir Antes – Inserir Depois – Alterar Conteúdo – Excluir Parágrafo, visualização das observações (OBS) e a Ação praticada.



Tela 3: Opção para colaborar

Opção para colaborar

Os parágrafos são delimitados, o que facilita sua visualização e possibilita a inclusão de outras idéias em qualquer ponto do texto. No submenu desta tela estão disponibilizadas, também, as opções de Histórico – Visualizar – Faq – Texto Final e Retornar.

Comentários de Alunos sobre o EquiText (I) – O uso da Ferramenta.

O Equitext é uma ferramenta muito importante para desenvolver trabalhos em grupos de forma bastante cooperativa, colaborativa e interativa. O fato dele proporcionar que se possa inserir parágrafos antes e depois de colocações de colegas do grupo fazem com que a colaboração seja maior - CM.

O Equitext é uma ferramenta de grande interatividade, porque além de proporcionar a escrita colaborativa de texto

com pessoas nos mais diferentes lugares, exige que essas pessoas que participam da construção dos textos exerçam sua capacidade de compreensão, tolerância, respeito consigo e com os outros, porque devemos respeitar a opinião dos outros, mesmo sem concordar, e podemos rebater, contra argumentar no próprio texto - AF.

[...] cada participante deverá se responsabilizar por suas tarefas ao mesmo tempo em que fica aberto para receber contribuições dos colegas. Mas, como isso pode ser feito quando a metade dos colegas não participa? - SS.

[...] vale também lembrar que também depende das pessoas que colaboram na construção do texto, pois apenas a ferramenta, por si, nada faz - MC.

Muitos professores acreditam que o controle histórico da escrita é uma grande vantagem, porém nada mudará. O aluno que camuflou a sua participação não interagiu, independente do professor saber ou não desse fato - LB.

Os comentários apontam para o potencial do EquiText por propiciar a colaboração via Web, mas também destacam que uma ferramenta nada faz por si só, sendo, antes, um instrumento a ser usado por um sujeito. Examinemos, portanto, a fundamentação teórica que norteou a criação do EquiText.

Marco teórico

O desenvolvimento de ferramentas digitais que propiciem o trabalho colaborativo como espaço de aprendizagem deve basear-se em teorias que dêem suporte à promoção e à construção do conhecimento, como as teorias que fundamentam as interações sociais.

Nesse sentido, o enfoque teórico dado ao projeto de criação da Ferramenta EquiText baseia-se nos princípios que privilegiam a

origem e o ambiente social do educando, concebendo a interação social como a matriz em cujo fulcro se desenvolvem as capacidades superiores do ser humano, pois é na troca de informações e no processo de comunicação que a aprendizagem dos sujeitos envolvidos se torna possível.

A criação desta ferramenta visou, assim, muito mais do que transmitir conhecimentos, influenciar na mudança de comportamentos dos aprendentes frente à tecnologia. Considera a idéia de homem enquanto participante do processo histórico-cultural, pois, é através da interação humana que ele tem acesso ao saber acumulado pela humanidade e constitui-se como sujeito. Nessa perspectiva, o elemento essencial dessa interação é a colaboração social, mediada por instrumentos e signos, especialmente pela linguagem. Os sistemas de signos são de natureza cultural, têm uma origem social e são convencionados arbitrariamente. Sua apropriação se dá somente em situações em que os indivíduos interagem socialmente, pois somente as pessoas que os dominam podem transmiti-los. As alterações provocadas na mente do homem pelo uso de instrumentos e signos, como apoio externo, permitem-lhe mediar um estímulo, representando-o em outras ocasiões ou lugares.

Assim, é a linguagem o grande sistema de mediação instrumental e um meio de expressão e compreensão. É a linguagem que torna possível a comunicação humana, através da qual o homem reflete a realidade por ele conceitualizada. A palavra é o elemento fundamental da linguagem, em razão de designar as coisas, individualizar suas características, designar ações, relações, analisar objetos, generalizá-los, orga-

nizar o material percebido em um determinado sistema. A palavra constitui-se em um reflexo generalizado da realidade e é, pois, um importante instrumento para a formação da consciência humana.

A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal. Não se transmite uma língua como um produto pronto, acabado, mas como algo constituído continuamente na comunicação. Para Bakhtin (apud Souza, 1994, p. 99), “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”.

Ainda segundo o autor, a linguagem constitui-se na interação verbal, cuja realidade essencial é seu caráter dialógico e, nesse sentido, “[...] toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.” (Souza, 1994, p. 100)

Faraco (apud Souza, 1994, p. 100), expressa o dialogismo de Bakhtin da seguinte maneira: “Ele aborda o dito dentro do universo do já dito; dentro do fluxo histórico da comunicação; como réplica do já dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista.”

Bakhtin argumenta, dessa forma, que uma relação dialógica constitui-se a partir de dois enunciados distantes no tempo e no

espaço um do outro e confrontados em relação ao seu sentido. Para tanto, as relações de sentidos é que constituem as relações dialógicas constituídas, “[...] no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos.” (Souza, 1994, p. 100)

As relações dialógicas, ainda conforme Souza (1994), não podem ser reduzidas às relações lógicas da língua. Embora elas sejam evidentes e necessárias, não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas. Muitas vezes a estrutura formal da língua não comporta todo o sentido do enunciado, sendo relevante, portanto, que se considerem também as questões metalingüísticas. Dessa forma, para Bakhtin. (apud Souza, 1994, p. 102)

As relações dialógicas pressupõem a língua como sistema, mas não existem propriamente no sistema da língua. Dito de outra forma, as proposições lógicas podem se contradizer, mas somente as pessoas são capazes de discordar. Todo enunciado pretende ser justo, verdadeiro, belo, autêntico etc. O valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com os outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos....

Em um diálogo real as relações dialógicas não se reduzem a simples relações entre este e as réplicas. Nesse âmbito, elas são muito mais complexas e heterogêneas. O que se pode inferir, portanto, é que as idéias, em um discurso criado por vários autores, em espaço e tempo diferenciados, em enunciados de um diálogo real, são sempre relações de sentido, isto é, re-

lações dialógicas. É nesse contexto que o EquiText proporciona condições para que sejam estabelecidas relações dialógicas.

A esse propósito Bakhtin faz reflexões muito importantes sobre a questão da autoria, bem como do papel do outro na comunicação e na interação verbal. Segundo sua concepção sobre a dialogicidade na linguagem, a autoria ocupa um destaque especial, pois “[...] o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do autor.” (Souza, 1994, p. 100) Nesse sentido, o que é dito pelo autor está fora de sua alma e não pertence somente a ele, pois não foi o autor a primeira pessoa a falar sobre o tema do seu discurso. Nós não somos o autor original. Quando nascemos encontramos um mundo já articulado, isto é, *já-falado* por alguém.

Em uma relação dialógica Bakhtin sustenta dois importantes aspectos: a compreensão e o papel do outro. Para o autor, diz Souza (1994, p. 108), “[...] aquele que apreende o discurso de outro não é um ser mudo, privado de palavras, mas, ao contrário, alguém pleno de palavras interiores”. A compreensão depende, assim, tanto do falante quanto do ouvinte, para que a significação e a apreciação tenham por direção um determinado sentido na interação verbal. A compreensão é uma forma de diálogo em processo ativo, ou seja, para compreender a enunciação do outro, o interlocutor precisa ocupar um lugar nessa enunciação, isto é, interagir com as significações anteriores, pois a cada palavra do outro o ouvinte estabelece relações com uma série de outras palavras suas o que lhe

possibilita fazer a réplica: “[...] quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contra-palavra. [...] aquele que compreende participa do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor, multiplicando a riqueza do já dito.” (Bakhtin apud Souza, 1994, p. 109)

Novamente aqui o Equitext possibilita que os participantes interfiram na construção do texto, interferência que se dá apenas após a compreensão do já-dito, ou já-escrito, ampliando-o. E é nessa construção conjunta que se efetiva a cooperação.

A visão piagetiana sobre a aprendizagem e a cooperação

Numa perspectiva piagetiana, para que um indivíduo inserido em uma sociedade aprenda, a princípio duas questões gerais devem ser contempladas: a existência no sujeito de fatores orgânicos dotados de estruturas capazes de dar suporte aos mecanismos de adaptação (compreendendo assimilação e acomodação) e organização, além de interações desse sujeito com objetos e com outros sujeitos componentes dessa sociedade.

A epistemologia genética que estuda o desenvolvimento do conhecimento sobre os aspectos tanto da formação psicológica quanto de sua evolução histórica atribui à sociologia e à psicologia a sociogênese dos diversos modos do conhecimento. (Piaget, 1973, p. 25) Nesse contexto, importa abordar as relações dessas duas áreas.

Se, por um lado, o desenvolvimento orgânico individual depende, em parte, da transmissão hereditária, por outro, o de-

seenvolvimento mental é condicionado, também em parte, pelas transmissões sociais ou educativas. Assim, o biológico invariante que é hereditário “se prolonga simultaneamente em mental e em social, e é a independência desses dois últimos fatores que pode explicar as acelerações ou os atrasos do desenvolvimento segundo os diversos meios coletivos.” (Piaget, 1973, p. 28)

Provém, então, da análise das interações no comportamento a explicação das representações coletivas ou interações que modificam a consciência dos sujeitos, visto que cada relação social constitui uma totalidade produtiva de características. Essa totalidade produtiva constitui-se num sistema de relações em que cada uma engendra transformações nos elementos que as constituem, ou seja, as estruturas mentais desses sujeitos. (Piaget, 1973, p. 34)

Ora, os fatos mentais (que são individuais) são paralelos aos sociais (que são interindividuais) e são constituídos por três aspectos distintos, mas indissociáveis e presentes em graus diversos nas interações: uma estrutura, um conjunto de valores e um conjunto de sinais. (Piaget, 1973, p. 36)⁷

Quadro1 - Fatos mentais e fatos sociais

	Estrutura	Valores	Sinais
Fatos mentais individuais	Constitui o aspecto cognitivo (pré-operações e operações)	Aspectos afetivos	Significantes à estrutura operatória e aos valores
Fatos sociais interindividuais	Conjunto de regras (obrigações de uma sociedade)	Valores normativos (morais, jurídicos, etc.) e valores de troca (sociais, econômicos).	Símbolos convencionais que servem de expressão às regras e aos valores.

Pode-se dizer, então, que toda sociedade é um sistema de atividades que inclui obrigações (regras), trocas (valores) e símbolos convencionais (sinais), os quais servem de expressão às regras e aos valores, cujas interações constituem ações que se modificam mutuamente, e que seguem certas leis de organização e de equilíbrio. Os fatos sociais são, pois, as interações que modificam os sujeitos de maneira durável.

Os fatos sociais apresentam-se sob a forma de valores de troca. (Piaget, 1973, p. 36) Cada indivíduo possui certos valores, ou escala de valores, cujas fontes são os interesses individuais, modas, imposições, afetividades, etc. Esses valores são sistematizados por sistemas de regulações afetivas que tendem ao equilíbrio reversível, caracterizando a vontade. São esses valores que são utilizados nas trocas sociais.

Os valores de trocas “são desde os objetos utilizados pela ação prática, até às idéias e representações que ocasionam uma troca intelectual e até os valores afetivos interindividuais.” (Piaget, 1973, p. 36) As regras que estruturam as sociedades se

constituem no interior das trocas, a fim de coordená-las. Os sinais são os meios de expressão da transmissão das regras e dos valores. Existem vários sistemas de sinais nas sociedades, entre os quais os verbais, a escrita, os ritos religiosos, gestos de afetividade e delicadeza, entre outros.

Os elementos constituintes de uma troca qualquer entre dois indivíduos x e x' podem ser representados da forma como mostrados pelo Quadro 2.

Quadro 2 - Elementos constituintes de uma troca entre dois indivíduos

Elementos	Simbologia	Simbologia
Indivíduos	x	x'
Valor: serviço (tempo, trabalho, idéias)	$r(x)$	$r(x')$
Satisfação (positiva, negativa ou nula)	$S(x)$	$s(x')$
Dívida (valor virtual)	$t(x)$	$t(x')$
Crédito (valor virtual)	$v(x)$	$v(x')$

Cada ação do indivíduo x sobre o indivíduo x' constitui um «serviço» ou valor $r(x)$, que pode ser um trabalho qualquer, tempo, idéias, objetos, etc. A realização deste serviço pelo indivíduo x produz uma satisfação $s(x')$, no indivíduo x' (quer positiva, negativa ou nula). Em resposta à ação realizada por x , x' responde com uma ação de volta $r(x')$.

No entanto, a ação de x pode não obter uma resposta de x' diretamente. É nessa situação que surgem os valores virtuais, tais como gratidão e dívida de reconhecimento. Assim, se x' experimentou a satisfação $s(x')$, ele contrai uma dívida $t(x')$ em favor de x , e, nesta mesma dívida, constitui-se um crédito $v(x)$ para x . São esses valores virtuais que obrigam os indivíduos,

de forma semelhante ao que acontece nas trocas econômicas.

O equilíbrio da troca é determinado pelas condições de igualdade, ou seja, o serviço que x' realizou em prol de x causou em x uma satisfação e uma dívida de agradecimento e, conseqüentemente, um crédito para x' ; da mesma forma ocorre quando quem faz o serviço é x . Note-se, porém, que esse equilíbrio raramente é atingido em virtude das desvalorizações ou das superestimações dos serviços; também segundo as dívidas e créditos são efetivamente lembrados ou esquecidos. Portanto, enquanto não há conservação de tais valores obrigada por regras morais e ou jurídicas, elas são apenas objetos de regulações e não atingem o equilíbrio. (Piaget, 1973, p. 59)

Partindo desse mesmo raciocínio, mas elevando essas relações de apenas dois indivíduos para relações de um indivíduo com uma coletividade, tem-se não mais simples interação, mas associações de interações submetidas a regulações. Essas regulações visam alcançar compensações parciais, mas sem reversibilidade total. Quando, porém, os valores empregados por uma coletividade são normalizados por um sistema de regras definidas e organizadas logicamente, possibilitando a reversibilidade, os sistemas de normas elevam-se a grupamentos operatórios. Se, anteriormente, havia apenas estruturas reguladoras, agora existe uma estrutura operatória.

Assim, o modo coletivo de pensamento que justifica o ponto de vista de um grupo social consiste em sistemas de regulações intelectuais e que atingem apenas formas de equilíbrio instáveis, advindas de compensações. Por outro lado, a condição de equilíbrio das regras racionais que compõem um sistema de operações executadas

em comum ou por reciprocidade entre sujeitos é a cooperação. A cooperação é a origem dos grupamentos de operações racionais; resultante da reciprocidade direta de ações, constituindo o equilíbrio de tal sistema.

Grupamentos operatórios: engendramento da cooperação

As relações sociais alcançam nítido progresso em crianças com idades de sete/oito anos, que vão adquirindo estruturas próprias do pensamento operatório concreto, ainda em formação. A criança, a partir dessa fase, torna-se “sensível à contradição e capaz de conservar dados anteriores, isto é, os começos da cooperação na ação e no pensamento ocorrem juntos a um grupamento sistemático e reversível das relações e operações.” (Piaget, 1973, p. 99) Cooperando, a criança passa a trocar idéias, negociar, refletir. A cooperação dá início a uma série de condutas importantes tanto para a constituição quanto para o desenvolvimento da lógica.

Tipos de grupamentos

No contexto desse referencial, Piaget (1977, p. 51), explica que “[...] o estudo do andamento do pensamento em evolução, na criança, leva a reconhecer não apenas a existência dos grupamentos, mas também suas conexões mútuas, isto é as relações que permitem classificá-las e fazer o seu cadastro”. O autor define, com suas investigações, quatro sistemas de grupamentos, assim constituídos: a) pelas operações lógicas; b) pelas operações infralógicas; c) pelas operações referentes aos valores; d) pelas proposições, formada pelo conjunto dos três sistemas anteriores.

Torna-se necessário apresentar aqui alguns comentários a respeito dos sistemas concebidos por Piaget (1976, p. 77) e sintetizados a seguir:

a) *Operações lógicas*: o primeiro dos sistemas de grupamentos é constituído pelas operações ditas lógicas, ou seja, as operações que partem de elementos individuais considerados como invariantes e que se limitam a enumerá-los, seriá-los, classificá-los. Aqueles que englobam mais que um sistema de classes ou relações ao mesmo tempo podem ser aditivos ou multiplicativos. Podem ser primários, quando uma classe está encaixada na seguinte, ou secundários, quando estendem a complementaridade a todos os encaixes. O grupamento de operações lógicas é formado por oito grupamentos, que, por sua vez, são divididos entre os de classes e os de relações. O Quadro 3, extraído de Piaget (1976, p. 100), relaciona esses grupamentos esquematicamente:

Quadro 3 - Agrupamentos lógicos

	Grupamentos das Classes	Grupamentos das Relações
Aditivos Primários	1. Adição das classes	5. Adição das relações assimétricas
Aditivos Secundários	2. Vicariâncias	6. Adição das relações simétricas
Multiplicativos Secundários	3. Multiplicação co-unívoca das classes	7. Multiplicação co-unívoca das relações
Multiplicativos Primários	4. Multiplicação biunívoca das classes	8. Multiplicação biunívoca das relações

b) *Operações infralógicas*: o segundo sistema de grupamentos é constituído pelas

operações infralógicas, ou seja, aquelas operações constitutivas das noções de espaço e tempo e que permitem decompor e recompor o objeto. Traduz a reunião em um só todo das operações de partição e de deslocamento;

c) *Operações referentes aos valores*: o terceiro sistema de grupamentos é constituído pelas operações referentes aos valores, ou seja, aquelas operações que exprimem as relações de meios e fins e cuja quantificação traduz o valor econômico;

d) *Proposições*: o quarto e último sistema de grupamentos é constituído pelo conjunto dos três sistemas de operações anteriores e pode traduzir-se em forma de simples proposições. Daí decorre uma lógica das proposições na base de implicações e incompatibilidades entre funções proporcionais.

Diz-se, então, que o grupamento é uma forma de equilíbrio de ações, quer individuais quer interindividuais, e encontra sua autonomia no interior da vida social. (Piaget, 1976, p. 164) A questão que se coloca então diz respeito a como tais grupamentos engendram a cooperação no pensamento, visto que a cooperação na ação, iniciada no período operatório concreto, decorre de coordenações de ações.

A cooperação na ação segundo Piaget

A inteligência utiliza a lógica para construir estruturas coerentes, suscetíveis a composições operatórias, individuais ou coletivas. A lógica esquematiza o trabalho real. Porém, trata-se aqui não da lógica clássica, mas da lógica das totalidades, que, em suma, consiste de operações que procedem da ação. Assim,

se a lógica consiste em operações que procedem da ação e se estas operações constituem por sua natureza mesmos sistemas de conjunto ou totalidades, cujos elementos são necessariamente solidários uns aos outros, então estes 'grupamentos' operatórios expressarão tanto os ajustamentos recíprocos e interindividuais de operações, quanto às operações interiores do pensamento de cada indivíduo. (Piaget, 1973, p. 103)

De maneira que o "caráter essencial do pensamento lógico é de ser operatório, isto é, de estender a ação ao interiorizá-la." (Piaget, 1977, p. 43)

Esse caráter operatório decorre da própria operação, que, por definição, são as ações físicas ou mentais passíveis de serem revertidas. As operações realizadas no período das operações concretas são efetivadas através da manipulação de objetos concretos acessíveis pela criança. Como a criança, nesse período, opera em comum com outras crianças, adultos, objetos, as operações realizadas no seu pensamento também refletem este "operar em comum" realizado individual ou interindividualmente. A consequência disso é que as estruturas que dão sustentação a esse pensamento vão sendo ampliadas e complementadas pelas operações mesmas. Essas estruturas são chamadas grupamentos.

Os grupamentos são estruturas bem definidas; suas normas operatórias constituem essa lógica das totalidades e representam em um esquema axiomático a atividade efetiva do indivíduo no nível operatório de seu desenvolvimento. (Piaget, 1977, p. 46) O processo empregado pelo pensamento real consiste em atuar e operar elaborando conceitos conforme as possibilidades de composição de ações e operações. Assim, as ações de verificar, por

exemplo, se A implica B se organizam segundo condições internas de coerência. É a estrutura dessa organização que constitui o fato de pensamento real a respeito dessa implicação. (Piaget, 1977, p. 40)

Além da coerência individual das ações, o pensamento sofre influências, como dito, de interações de ordem coletiva e das normas que regulam tais interações. Ora, "cooperar na ação é operar em comum" (Piaget, 1973, p. 105), ou seja, ajustar através de novas operações as operações executadas por cada um dos parceiros. As operações que se constituem em sistemas estão relacionadas diretamente com a atividade e se constituem "fonte e meio da inteligência." (Piaget, 1977, p. 42) É nesse contexto que as trocas sociais, as cooperações contribuem para a constituição das estruturas de grupamento.

Tomando como exemplo a relação $A < B$, pode-se dizer que a criança abaixo de sete anos geralmente não é capaz de pensar por relações, sem antes saber seriar, algo como $A < B < C < \dots$, de modo que a seriação é um pré-requisito da relação, e esta é para a criança um elemento não compreendido momentaneamente. Este ou qualquer outro domínio do pensamento constitui sistemas operatórios de conjunto. (Piaget, 1977, p. 44-45) Cada problema consiste num sistema especial de operações a serem efetuadas no interior do grupamento correspondente. Sua solução prolonga e completa as relações já grupadas, além de contribuir para subdividir e diferenciar sem, no entanto, reconstruir toda a estrutura novamente.

Para Piaget, "o fato notável, nessa assimilação contínua do real à inteligência, é, de fato, o equilíbrio dos quadros assimiladores

constituídos pelo grupamento.” (Piaget, 1977, p. 48) Isso porque, durante toda a formação dos grupamentos, o pensamento está constantemente em desequilíbrio ou em equilíbrio instável. Cada nova aquisição modifica as noções anteriores; assim, a partir do nível operatório, as estruturas que permitem, por exemplo, classificar, seriar espacial e temporalmente, e que são constituídas aos poucos permitem a incorporação de novos elementos, sem grandes dificuldades. Uma nova aquisição, portanto, não abala o todo, mas se harmoniza com ele.

O equilíbrio do pensamento operatório é dinâmico e corresponde a um sistema de trocas que se equilibram, um sistema de constantes transformações que se compensam, de maneira que uma das principais questões relacionadas aos grupamentos é determinar as condições desse equilíbrio. Feito isso, é possível identificar como este equilíbrio é constituído. (Piaget, 1977, p. 49)

Em síntese: as ações compostas e reversíveis tornam-se operações e, portanto, podem ser substituídas umas pelas outras. O grupamento é, então, um sistema de substituições possíveis, quer no âmbito do pensamento individual (operações da inteligência), quer no coletivo, de um indivíduo por outro (cooperação social entendida como um sistema de cooperações), resultando na lógica que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. (Piaget, 1973, p. 113) Portanto, “cada grupamento interior aos indivíduos é um sistema de operações, e a cooperação constitui o sistema das operações efetuadas em comum”. (Piaget, 1977, p. 166)

A cooperação no pensamento segundo Piaget

Para Piaget, o intercâmbio de pensamentos entre indivíduos consiste em um sistema de colocações correspondentes, ou seja, em grupamentos bem definidos. Piaget compara esse intercâmbio a uma partida de xadrez, de tal forma que cada peça jogada acarreta uma série de jogadas equivalentes ou complementares por parte do adversário. (Piaget, 1976, p. 166)

O intercâmbio de pensamentos ou troca de idéias constitui-se numa troca de proposições que é mais complexa do que a das operações concretas; supõe um sistema mais abstrato de avaliações recíprocas, de definição e de normas. Os elementos constituintes de uma troca de proposições entre dois indivíduos x e x' podem ser representados como no Quadro 4.

Quadro 4 - Elementos constituintes de uma troca de proposição entre dois indivíduos

Elementos	Simbologia	Simbologia
Indivíduos	X	x'
Uma proposição ou julgamento	$r(x)$	$r(x')$
Acordo ou desacordo com a proposição	$s(x)$	$s(x')$
Conservação ou não do acordo ou desacordo da proposição ou julgamento	$t(x)$	$t(x')$
Conservação da validade futura da proposição ou julgamento	$v(x)$	$v(x')$

Por exemplo, suponha-se um indivíduo x dialogando com outro x' . X faz uma proposição $r(x)$ a x' , que pode concordar ou não $s(x')$ com ela. X' futuramente conservará ou não seu acordo ou desacordo $t(x')$ com essa proposição; X futuramente conservará ou não seu acordo ou desacordo $v(x)$ com sua própria proposição.

Para que seja uma cooperação real de pensamento, deve-se verificar o futuro dos valores $v(x)$ e $t(x')$. Se a validade da proposição original de x foi reconhecida por x' , este conserva seu reconhecimento sob a forma de $t(x')$; então, x pode invocar futuramente esse valor de reconhecimento sob a forma de $v(x)$, para agir sobre as proposições de x' . Assim, o papel dos valores virtuais de ordem t e v é o de obrigar, sem cessar, o parceiro a respeitar as proposições anteriores reconhecidas e aplicá-las às novas.

Note-se que uma troca de proposições é um sistema de avaliações que, sem a intervenção de regras especiais de conservação, submeter-se-ia apenas a regulações simples. Para que haja uma cooperação real de pensamento, é necessário o respeito às proposições reconhecidas anteriormente e sua aplicação às novas proposições. Alcança-se, então, o equilíbrio nas trocas, quando os participantes estão de acordo ou intelectualmente satisfeitos. Essa situação de equilíbrio é alcançada, por sua vez, através de um agrupamento de proposições, ou seja, um conjunto de regras que constitui a lógica formal.

Para que o equilíbrio das trocas ocorra, é necessário que três condições sejam satisfeitas, com o que, então, pode-se dizer que efetivamente houve uma troca cooperativa. Tais condições são: a) *escala comum de valores*: os participantes devem estar de posse de uma escala comum de

valores intelectuais que inclui uma linguagem, um sistema de noções definido e um certo número de proposições fundamentais relacionáveis; b) *conservação*: os participantes devem submeter-se a regras de conservação de proposições enunciadas anteriormente. Uma discussão só é possível mediante as conservações, o que mostra o caráter normativo de toda troca de pensamento; c) *reciprocidade*: os participantes podem atualizar a qualquer tempo os valores virtuais t e v , ou seja, podem retornar sempre às validades reconhecidas anteriormente. Portanto, é possível a reversibilidade, que acarreta a reciprocidade.

Para Piaget, (1973, p. 110) "(...) o estado de equilíbrio, tal como é definido pelas três condições precedentes, está assim subordinado a uma situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros", e permite que superem tanto o egocentrismo quanto a subordinação por coação, conduzindo à autonomia.

O equilíbrio das trocas é caracterizado por um sistema de normas (o que não acontece nas simples trocas espontâneas, em que há ausência de normas) que constituem grupamentos os quais coincidem com os da lógica das proposições. Portanto, existe uma lógica que rege a troca de proposições enquanto conduta social que coincide com a lógica utilizada pelos indivíduos para agrupar operações formais. Isso se justifica, basicamente por dois fatores: quando uma proposição é efetuada, ela tem determinado valor, que é aceito ou não pelo parceiro. São duas regras de comunicação ou de troca, que se preservam e contemplam o princípio da identidade e da não-contradição.

A possibilidade de atualização dos fatores virtuais v e t obriga os parceiros a ana-

lisar proposições atuais com as anteriores. Este dinamismo acarreta o desenvolvimento da reversibilidade, que é uma propriedade fundamental ao pensamento lógico.

Compreendendo, assim, a cooperação, tanto na ação quanto no pensamento, algumas observações puderam ser efetuadas a respeito da cooperação realizada no meio virtual. A análise feita a partir da ferramenta EquiText e considerações feitas por alunos que a utilizaram nos permitiram pontuar a cooperação a ação e no pensamento.

Cooperação na ação via EquiText

A cooperação na ação, como dito anteriormente, consiste em ajustar, por meio de novas operações, as operações executadas pelos parceiros envolvidos.

A esse propósito Piaget (1973, p.104) faz a seguinte afirmação:

[...] se cada uma das ações dos colaboradores, sendo regulada por leis de composição reversível, constitui uma operação, o ajustamento destas ações de um colaborador a outro (isto é, de sua colaboração mesmo) consiste igualmente em operações: estas correspondências, estas reciprocidades ou simetrias e estas complementaridades são, com efeito, operações como as outras, assim como cada uma das ações respectivas dos colaboradores.

Esse ajuste de operações é uma característica do EquiText, pois essa ferramenta permite que sejam inseridos novos parágrafos em qualquer local do texto e, mesmo, alterados ou excluídos os parágrafos existentes. Note-se que o objetivo dos parceiros envolvidos é, efetivamente, construir um texto conjunto, fruto do esforço comum.

Assim, na construção de um texto utilizando o EquiText, quando um parceiro propõe um

determinado parágrafo, os demais analisam aquela colocação avaliando seu significado. Qualquer parceiro pode, então, fazer sua contribuição, incluindo, complementando, melhorando os parágrafos já existentes. Note-se que o objetivo dos parceiros envolvidos é, efetivamente, construir um texto conjunto, fruto do esforço comum. É, então, nesse contexto que a operação na ação poderá ser efetivada.

Utilizando o EquiText é possível coordenar a ação de construir conjuntamente um texto mesmo à distância, pois cada parceiro, conhecendo o funcionamento básico do EquiText, utiliza os mecanismos disponíveis para participar na construção do texto. Ou seja, assim se dá a cooperação nessa ação: construir aquele texto, possibilitando aos participantes, ajustar suas formas de operar através dos recursos oferecidos pela ferramenta, confirmando a proposição de Piaget, segundo a qual a cooperação na ação se dá a partir da constituição dos grupamentos.

Portanto, pode-se dizer que, ao construir o texto, os parceiros realizam cooperação na ação. A passagem da ação à operação implica que os participantes estejam dotados de descentração necessária para tal, o que permite que cada parceiro observe o ponto de visto do outro e o considere; mais do que isso, opere com esse ponto de vista e elabore a partir dele. Assim, o ajustamento de ações transformado em operações forma sistemas aplicáveis aos problemas, neste caso, a elaboração do texto.

Comentários de alunos sobre o EquiText (II) – a cooperação na ação

Acho que, se as pessoas não modificam os parágrafos dos outros, passa a ser uma ferramenta limitada, não alcançando o objetivo proposto. Ao mesmo tempo em um texto que não modificamos passa a

ser um texto não cooperativo, onde só podemos acrescentar texto e não participar da idéia dos outros participantes.

[...] agora alterar o conteúdo e exclui um parágrafo de um outro colega não considero uma boa vantagem. Ao menos que este colega esteja avisado de que vai ser mudado e permitir essa mudança - CM.

A questão é mexer ou não no texto alheio. Pois bem, é uma situação um pouco delicada, mas possível de ser feita, já que em um trabalho de equipe, as sugestões podem e devem ser dadas. Mas penso que "sugestões", primeiramente. Ou seja, eu posso dizer "fulano, naquela parte não ficaria melhor assim?", antes de lascar uma modificação definitiva. Sei que o equitext registra o texto original, mas acho que um pouquinho de cuidado é legal - MW.

Estamos acostumados a criar textos e ficarmos preocupados com a autoria do que escrevemos e com a avaliação. Temos observado o quanto as pessoas ficam preocupadas ao inserir informações e opiniões e o nome do autor ser modificado. A escrita cooperativa faz com que façamos reflexões. Muitos conceitos já estabelecidos passam a ser mudados. Estamos acostumados a criarmos individualmente nossos textos, podemos até pedir a opinião dos outros, mas o que escrevi é meu, sou eu a autora. No momento que o meu colega escreve no meu parágrafo, apesar de ficar registrado no histórico, é o seu nome que fica no parágrafo. Quer dizer, ele, tem permissão de incluir, modificar e até excluir o que eu escrevi. Aí é que está a cooperação, todos podem contribuir. Devemos pensar que o grupo deve trabalhar de forma cooperativa, e apesar da minha individualidade, e que deve ser respeitada, devemos pensar como grupo, portanto aceitar a opinião dos outros, trocar idéias e colaborar com o grupo. Afinal, a autoria do texto é de todos e não de um único

integrante! Acredito que é uma ótima ferramenta, pois permite que exercitemos a democracia. Todos têm oportunidade de escrever, de alterar, de excluir, mas respeitando a opinião do grupo e os objetivos traçados - LBE.

Analisando esses comentários, observa-se que está claro para todos a possibilidade de cooperação, mas o sentimento de "meu" e "do outro", principalmente este último, é muito forte, a ponto de não permitir qualquer ação sem a concordância do "outro".

Cooperação no pensamento via EquiText

A cooperação no pensamento decorre de um acordo entre os participantes numa dinâmica que implica o emprego de instrumentos comuns de pensamento, isto é, a realização de operações semelhantes efetuadas por diversos indivíduos. (Piaget, 1973) As trocas de pensamentos independem de ação imediata. Essas trocas são feitas por meio dos grupamentos de operações formais, ou seja, aqueles formados pelos grupamentos lógicos, infralógicos e de valores. É por esse motivo que a cooperação no pensamento é mais complexa do que a cooperação na ação.

A cooperação no pensamento requer que os participantes tenham um sistema mais abstrato de avaliações, de definições e de normas. Portanto, o EquiText pode agir como um instrumento através do qual seja viabilizada a cooperação no pensamento, mas de forma alguma a garante.

Como explicitado anteriormente, a cooperação no pensamento requer que os participantes atendam a três condições básicas: uma escala comum de valores, a con-

servação através das regras e a reciprocidade decorrente das atualizações dos valores durante o processo de cooperação. É apenas neste contexto que Piaget considera que a cooperação no pensamento realmente ocorre. “[...] o estado de equilíbrio, tal como é definido pelas três condições precedentes, está assim subordinado a uma situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, e se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação.” (Piaget, 1973, p. 110)

Note-se que os requisitos para que se efetive a cooperação no pensamento vão muito além dos recursos disponibilizados pelo EquiText. Eles implicam muito mais; implicam um comprometimento pessoal dos parceiros. É por esse motivo que Piaget mesmo alerta que a cooperação é frágil e rara.

Os parceiros, dotados das três condições necessárias à cooperação no pensamento, podem, sem quaisquer preocupações, alterar parágrafos construídos pelos outros parceiros. Não há aqui medo de interferir ou apropriar-se da construção do outro; ao contrário, há, regulada pela escala comum de valores, a confiança de que se está construindo em conjunto, que o fruto do trabalho não é apenas uma soma das contribuições individuais, mas o produto de uma elaboração realmente coletiva – uma construção conjunta que, além de oferecer como resultado final um texto, contribuiu para que os participantes refletissem sobre os temas ali discutidos.

Destaca-se que, mais importante do que o resultado final concreto – o texto –, cada operação realizada em conjunto pode ter permitido que uma reflexão coerente, cien-

tífica fosse feita. É nesse contexto que a aprendizagem digital torna-se possível, tal como as autoras a concebem: ela permite que desequilíbrios e equilíbrios ocorram, em tempo, lugar e espaço diferentes, mas passíveis de serem superados por uma equilibrção realmente majorante.

Considerando que essa equilibrção majorante decorre das trocas de proposições efetuadas pelos parceiros, e apenas dos parceiros, o EquiText pode, portanto, permitir que tal equilibrção seja alcançada, agindo como instrumento mediador das trocas, pois sua característica é permitir que os parceiros operem de forma assíncrona e distanciada geograficamente. O EquiText oportuniza, assim, uma “aprendizagem virtual”, assinando, mais uma vez, que, em nosso entendimento, esta ferramenta possibilita uma análise e reflexão sobre a cooperação, servindo de instrumento de indagação sobre a teoria e a prática.

Comentários de alunos sobre o EquiText (III) – a cooperação no pensamento:

Esta ferramenta mexe, sim, com a nossa forma de pensar, de trabalhar, sempre tão individualmente, pois o ser humano parece cada vez mais ter dificuldades em trabalhar em conjunto, apesar de tantas tecnologias disponíveis que propiciam a interação - AM.

Primeiramente, sem dúvida que estudar em um ambiente de aprendizagem mediado por computador já exige uma nova postura pessoal. Segundo, quando se estende isso a um recurso como o EquiText, no qual o objetivo principal é a escrita colaborativa, só mesmo havendo quebra de paradigmas internos em relação a expor-se através da escrita pública para que o aprendizado ocorra. Portanto, acredito que pode haver aprendizado, sim, desde que o estudante liber-

te-se de suas crenças anteriores em relação ao processo ensino-aprendizagem e disponha-se a compartilhar seus saberes, além de estar receptivo para novas descobertas... - JD.

Por un lado estamos de acuerdo en que si colaboramos y trabajamos en grupo las ideas de los otros pueden ser modificadas pero... aparece una duda ética: tendremos la capacidad intelectual y moral para que nuestros juicios prevalezcan sobre los de nuestros colegas. Por eso él título, debemos ser muy cuidadosos del respeto a la diversidad de opiniones y hacia el otro. Para ello es fundamental el diálogo, la consulta, la confrontación franca y clara. Esto permite que cuando un texto es escrito en conjunto tenga la esencia de los acuerdos logrados y marcadas las diferencias encontradas (como para enriquecer el diálogo) - NPJ.

Nesses comentários, os alunos expressam a necessidade de quebra de paradigmas, a necessidade de libertar-se da individualidade e de dispor-se a compartilhar, com respeito à diversidade.

Considerações finais

Estamos vivendo um novo tempo: o tempo das revoluções epistemológicas o da sociedade pós-industrial, o do meio técnico-científico informacional, o do trabalho intelectual interativo e comunicacional, o da sociedade da informação e do conhecimento, enfim, estamos vivendo o tempo digital em sua acepção ampla.

Nossa experiência em cursos à distância demonstrou que a aprendizagem digital é uma realidade ainda não muito bem compreendida em seus fundamentos, mas já é uma realidade. Diante dessa realidade,

de, as colocações de Piaget a respeito da cooperação na ação e da cooperação no pensamento continuam, a nosso ver, válidas para esse contexto.

Indivíduos que se propõem a obter conhecimento podem fazê-lo quer pela leitura de um jornal, de um artigo científico quer, pela mensagem pichada em um muro qualquer, ou mesmo através dos meios digitais. No entanto, as interações sociais que possibilitam aos indivíduos a descentração necessária para receber uma mensagem, analisá-la e reagir a ela mostram-se fontes e meios privilegiados da construção do conhecimento.

São, portanto, os valores desses indivíduos que influenciarão decisivamente nos reflexos dessas interações. Esses valores, mediados por símbolos e organizados por regras recíprocas e não coercitivas, são transmitidos e recebidos constantemente, independentemente do canal da interação. Fica clara, assim, a influência vital dos valores no processo de aprendizagem, pois serão eles que determinarão quão fortemente o tema discutido influenciará ou modificará o sujeito de maneira durável.

Numa cooperação na ação – de construir um texto conjunto –, serão os valores dos indivíduos participantes que indicarão sua satisfação ou não, a qualidade do esforço empenhado naquela ação e quaisquer outras questões advindas daí. Essa cooperação na ação explicada por Piaget poderia ser traduzida pelo termo “colaboração”, o qual possui uma carga de significado, bastante pertinente, diferente daquele advindo do termo “cooperação”, aqui entendida como cooperação no pensamento.

Colaborar na construção de um texto pode ser uma simples contribuição, um

ajuste ortográfico, a reorganização de algum parágrafo, sem o comprometimento real de uma construção conjunta. É esse entendimento que parece permear ainda algumas falas dos alunos tais como de WM, “posso colaborar sem cooperar, ou seja, faço sem envolvimento” e “considero a cooperação bem mais difícil, pois exige desprendimento” (fala da mesma autora, em outro momento), ou de RF, “sim, cooperar tem que ‘estar junto’, colaborar pode se dar uma ajuda... é diferente”, e novamente RF “cooperar = trabalhar simultaneamente com o mesmo fim; colaborar = ajudar”.

Cooperar na construção de um texto realmente implica aprendizagem, porém, por estar fortemente baseada numa escala comum de valores, exige mais dos participantes. Esses devem estar realmente comprometidos com o objetivo, abertos a aceitar modificações nos parágrafos que propuseram e imbuídos de intenções nobres ao propor modificações nos parágrafos dos outros participantes. Talvez tenha sido essa visão que inspirou a aluna AF a alertar sobre a formação de um grupo realmente cooperativo se dá “a partir do momento que se constitua como um grupo de pessoas com alguma relação” – relação no sentido de conhecimento, de parceria, de ajuda mútua e compromisso coletivo.

O desequilíbrio causado pela modificação de um parágrafo teria como efeito provocar no proponente original uma nova visão sobre aquela colocação. Esse desequilíbrio seria a mola propulsora da busca por um novo equilíbrio, porém num estágio superior ao anterior. Essa equilibração majorante indicaria uma aprendizagem efetiva.

As três condições colocadas por Piaget para que a verdadeira cooperação no pen-

samento se efetive (escala comum de valores, conservação e reciprocidade) definitivamente implicam a postura que o indivíduo adota. É nesse sentido que a aluna BPC afirmou que estava cooperando no EquiText, pois, para ela, ficou evidente que o texto, sendo do grupo, o parágrafo já não pertencia somente a ela: “[...] o parágrafo já não é só meu, é do texto, do grupo.”

Por fim, reforçamos a opinião de que ferramentas tais como o EquiText, utilizadas neste trabalho, podem permitir que a colaboração e até mesmo a cooperação se efetivem. Em ambas as situações, a aprendizagem pode acontecer, porém importa, fundamentalmente, a postura adotada pelo participante. Como disse a aluna MIC, “[...] tanto se colabora quanto se coopera no equitext”, dependendo apenas de quem o faz.

Referências bibliográficas

- ABREU Junior, Laerthe. *Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade*. Piracicaba: Unimep, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓMEZ, Luz Adriana Osório et al. Ambientes interactivos para colaboración síncrona dentro del contexto ludomática. *Informática Educativa*, Uniandes – Lidie, v.11, n. 1, p. 31-48, 1998.
- GOULART, Íris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- JAFFEE, David. (Asynchronous Learning Networks Distance Learning Sociology: Disponível em: <http://www.newpaltz.edu/~jaffeed/esstsxx.htm>, acessado em 17 nov. 1999.

KENSKY, Vani M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1997.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *Ensaio de lógica operatória*. São Paulo: Edusp, 1976.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.

_____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

NOTAS

- ⁵ Equipe que idealizou a ferramenta EquiText: Claudia Brandelero Rizzi, Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso, Louise Marguerite Jeanty de Seixas, Fabricio Raupp Tamusiunas e Ademir da Rosa Martins. A equipe pode ser contatada pelo e-mail: equitext@pgie.ufrgs.br
- ⁶ <http://equitext.pgie.ufrgs.br> e/ou <http://www.pgie.ufrgs.br>
- ⁷ Como o objetivo deste trabalho é discutir aspectos relativos à cooperação pertinente aos fatos sociais, maior ênfase será dada a este contexto.

Algumas modalidades de trabalhos científicos

Oswaldo Alonso Rays¹

Resumo

O texto descreve, de forma resumida, algumas modalidades de trabalhos científicos normalmente exigidos em cursos de graduação e de pós-graduação. Faz indicações concisas sobre a natureza e os objetivos de trabalhos de síntese, classificados como sinopse, resumo de um escrito, resumo de assunto e resenha. Apresenta, ao final, os pontos centrais que caracterizam um ensaio teórico.

¹ Professor na Universidade de Passo Fundo e no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, doutor em Educação.

O texto que segue tem um caráter meramente didático. Pretende, apenas, fazer indicações concisas sobre a natureza, os objetivos e as diretrizes metodológicas de algumas modalidades de trabalhos científicos exigidos em cursos de graduação e de pós-graduação. Trata-se, portanto, de considerações básicas para auxiliar iniciantes em trabalhos científicos.

Início o texto com uma breve caracterização do que se entende hoje por trabalho científico. Os trabalhos científicos caracterizam-se “[...] pelo domínio do assunto, pela capacidade de sistematização, pela capacidade de pesquisa e de poder criador.” (Salvador, 1977, p. 31) Atualmente, no contexto da vida acadêmica, os trabalhos científicos são identificados, geralmente, com os resultados escritos de investigações sobre a realidade (pesquisas de campo), as realizadas em laboratório (pesquisas experimentais) e sobre documentos escritos (pesquisas bibliográficas). A investigação científica, por sua vez, é entendida como o “[...] trabalho empreendido metodologicamente, quando surge um problema, para o qual se procura a solução adequada.” (Salomon, 1977, p. 137)

Feitos os esclarecimentos acima, passo a descrever algumas modalidades de trabalhos científicos aceitos nos meios acadêmicos da atualidade.

Trabalho de síntese

Os trabalhos de síntese objetivam expor condensadamente os elementos essenciais de um assunto contido em uma ou mais publicações, sendo assim classificados: a) sinopse; b) resumo de um escrito; c) resumo de assunto e, d) resenha. Os dois primeiros se caracterizam por condensarem um único livro, artigo, etc.; o resumo de assun-

to, por condensar vários escritos sobre um assunto; a resenha, por sintetizar e comentar o conteúdo de uma publicação.

Os trabalhos de síntese passam por uma sequência de etapas que facilitam o seu processo de construção, as quais são: a) Ler compreensivamente o texto como um todo; identificar as idéias centrais de uma unidade de leitura: um parágrafo, um conjunto de parágrafos, um capítulo, uma seção, etc.; b) Selecionar todos os elementos essenciais para a compreensão da idéia central de cada unidade de leitura; c) Ordenar-conectar as idéias centrais das diferentes unidades de leitura, identificando as partes do texto, a fim de esquematizar a estrutura lógica do mesmo (muitos textos não apresentam claramente as partes que representam o todo); d) Redigir o texto condensando as idéias centrais e todos os elementos essenciais para sua compreensão; e) Dar ao texto condensado uma feição pessoal.

A redação de um trabalho de síntese inicia-se pela descrição dos elementos básicos da referência bibliográfica que identificam a publicação: autor ou editor, título, local de publicação, editora, ano de publicação e número de páginas.

Sinopse

A sinopse caracteriza-se por ser uma apresentação concisa redigida pelo autor de um livro, de uma tese, de uma dissertação, de um ensaio, de um artigo, etc. A sinopse é escrita para acompanhar o texto de um trabalho, normalmente redigida em um único parágrafo, na qual são ressaltados os objetivos, a metodologia e as conclusões da investigação. A sinopse de um texto con-

tém suas principais idéias. Em algumas situações, a sinopse de um livro, por exemplo, é escrita pelo editor do mesmo. Não cabe na sinopse a emissão de juízos de valor sobre o conteúdo do texto.

No caso de trabalhos publicados em revistas especializadas ou sob as formas de dissertação, tese ou ensaio, além da língua do texto de origem, a sinopse é redigida em um ou mais idiomas de difusão internacional.

A extensão de uma sinopse geralmente não ultrapassa a quinhentas palavras.

Resumo de um escrito

A exemplo da sinopse, trata-se da apresentação condensada de um texto e não comporta a emissão de julgamento de valor ou juízo crítico. Se a sinopse de um texto é escrita pelo seu autor e, em alguns casos, pelo editor da publicação, o resumo de um escrito geralmente é elaborado por outra pessoa que não o seu autor. É permitido ao autor do resumo selecionar as partes da publicação que mais interessam aos seus objetivos, desde que fiéis às idéias do autor do texto.

O resumo pode ser feito em diferentes níveis de profundidade: a) *resumo analítico*, que contém de forma condensada a totalidade das idéias do autor do texto e que dispensa a leitura completa do texto original; b) *resumo descritivo*, que descreve os propósitos, a natureza e a forma do texto, em razão de seu conteúdo não ser passível de uma condensação que dispense a leitura do texto original.

O resumo de um escrito, como o próprio nome diz, aborda apenas o conteúdo do texto selecionado para a condensação.

Resumo de assunto

O resumo de assunto difere do resumo de um escrito por condensar uma determinada questão, problema ou tema de uma área específica de conhecimento, contido em mais de uma publicação. O resumo de um escrito refere-se ao trabalho condensado de uma única publicação, ao passo que o resumo de assunto refere-se a um tema escrito por mais de um autor e divulgado em publicações distintas. Objetiva, pois, condensar as contribuições mais relevantes produzidas por diferentes investigadores sobre um mesmo tema.

O resumo de assunto comporta os três momentos clássicos de um escrito: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução antecipa de forma geral o objetivo e o conteúdo da publicação; o desenvolvimento sistematiza as principais contribuições e posições dos diferentes autores, destacando os aspectos de maior interesse e importância sobre o assunto em questão; a conclusão sintetiza a sistematização do resumo do assunto, ressaltando as conseqüências dos estudos realizados pelos autores. (Salvador, 1977; Severino, 1978)

No resumo de assunto, a exemplo do resumo de um escrito, não aparecem elementos de avaliação, uma vez que ambos são classificados na categoria "texto informativo-referencial". O resumo é sempre pessoal e deve ser inteligível por si mesmo: resulta num novo escrito que conserva os aspectos formais do texto original.²

Diretrizes para a elaboração de resumos

As diretrizes básicas mais comuns utilizadas na elaboração de resumos são as seguintes:³ a) cancelamento: subtrair *palavras*

de orações que se referem a detalhes dispensáveis, sem distorcer o sentido original da idéia-base; b) generalização: substituir *passagens* específicas e detalhadas do conteúdo do texto por expressões gerais que representem os elementos substituídos; c) seleção: excluir os *detalhes óbvios* do texto que não prejudicam o conteúdo-base; d) construção: reelaborar *um conjunto de orações* que tratam da mesma idéia, substituindo-as por uma única oração.

Em resumo, os trabalhos de síntese comportam: o cancelamento de palavras de orações, a substituição de passagens e detalhes, a exclusão de detalhes óbvios e a reelaboração de orações. As palavras-chave das diretrizes para a elaboração de resumos são: cancelamento, generalização, seleção e construção.

Resenhas

A resenha, também denominada de *recensão, análise bibliográfica e análise resumida*, é uma modalidade de síntese mais complexa que as descritas anteriormente. As resenhas são classificadas como informativas ou críticas.

A resenha informativa limita-se a uma exposição objetiva de todas as partes do conteúdo do texto, não se preocupando em persuadir o leitor. As mesmas diretrizes empregadas na elaboração dos resumos podem ser aplicadas a este tipo de resenha.

A resenha crítica, além da exposição objetiva do conteúdo do texto, é acompanhada de comentários interpretativos que culminam na avaliação crítica da publicação. Por essa razão, sua estrutura redacional não depende do sistema expositivo empregado na publicação de origem e obedece a um plano próprio de redação.

A resenha crítica, ao contrário da resenha informativa, exige de seu autor um conhecimento acurado e competente do assunto a ser sintetizado, assim como capacidade de juízo crítico para que este não seja desprovido de dignidade. Em termos metodológicos gerais, o pensamento reflexivo (do sincrético, pelo analítico, ao sintético, culminando no crítico-criativo) é o eixo orientador e condutor de procedimentos pertinentes para a elaboração de uma resenha crítica. (Salvador, 1977; Severino, 1978)

Uma resenha não dispensa as normas de elaboração de um trabalho ou publicação científica.

Diretrizes metodológicas

A utilização e o domínio de recursos metodológicos para a elaboração de trabalhos de síntese, além de oferecerem maior rigor de análise, facilitam a construção dos mesmos em termos de tempo e qualidade. Entre as diretrizes metodológicas mais completas utilizadas nos trabalhos de síntese encontra-se a leitura analítica. No entanto, somente o domínio dos processos básicos empregados neste método de estudo não é suficiente para a construção de uma resenha de qualidade. Para tanto, faz-se necessário, também, o domínio da área de conhecimento a ser resenhada.

Severino (1978, p. 51-53) apresenta um esquema de leitura analítica bastante sugestivo para a elaboração de resenhas, do qual transcrevemos os pontos considerados centrais: a) *análise textual*: visão de conjunto do texto selecionado; busca de esclarecimentos sobre o conteúdo do texto; esquematização do texto; b) *análise temática*: compreensão da delimitação do texto, identificando o tema-problema, a

idéia central e as idéias secundárias; c) *análise interpretativa*: interpretação do texto, do ponto de vista filosófico (posturas teóricas do autor) e do ponto de vista histórico; apreciação crítica frente às posições assumidas pelo autor em relação à tese que defende; alcance e conseqüências das conclusões do estudo realizado pelo autor do texto; d) *problematização*: discussão de questões explícitas ou implícitas no texto; e) *síntese pessoal*: reelaboração pessoal da mensagem/retomada da mensagem do texto com base na reflexão pessoal.

No capítulo II do citado livro de Severino (1978), encontra-se uma exposição minuciosa sobre os processos básicos de leitura analítica que facilita o entendimento dos pontos centrais do esquema acima transcrito.

Ensaio

Um ensaio constitui-se como um estudo de natureza reflexiva e crítica em torno de um objeto de estudo bem delimitado. A característica central do ensaio é o desenvolvimento de uma tese pessoal, coesa e coerente com os propósitos do estudo. Trata-se, pois, de uma exposição formal e concludente que objetiva sistematizar e contribuir com o desenvolvimento de questões polêmicas para a elucidação de um determinado tema de investigação. Um ensaio tem três partes distintas, coerentes e interligadas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como parte complementar e indispensável, a bibliografia.

a) Introdução

A introdução de um ensaio contém elementos que esclarecem ao leitor, de forma resumida, os propósitos, a problemática

abordada, os caminhos percorridos e a natureza do conteúdo focalizados pelo estudo. A introdução apresenta, assim, elementos que facilitam a melhor compreensão do conjunto e do alcance do ensaio. De modo geral, na parte introdutória do ensaio constam os seguintes tópicos, que variam conforme a abrangência pretendida: 1) anúncio do tema do ensaio, deixando claro para o leitor suas perspectivas e limites; 2) informe sobre a natureza, a importância e as razões do estudo; 3) descrição dos propósitos do ensaio, seguido de um pequeno comentário sobre o problema central investigado; 4) exposição (breve) da metodologia de investigação empregada; 5) antecipação, em forma de síntese, dos pontos centrais desenvolvidos no corpo do ensaio.

b) Desenvolvimento

Esta parte do ensaio preocupa-se com a apresentação textual do tema investigado. O eixo condutor desta parte central deverá estar intimamente relacionado aos propósitos e questões objeto de estudo. É um momento em que se comunica o resultado obtido durante o processo de investigação.

Caracteriza-se, pois, pelo momento em que o tema do ensaio é desdobrado em suas partes constitutivas, encadeadas e ordenadas, abrangendo toda a extensão dos propósitos e do problema central do estudo, trabalhados em sua profundidade.

O estilo textual empregado pelo autor é que determina a forma desta parte do ensaio. Este momento do ensaio pode ser apresentado com ou sem subdivisões. As subdivisões de um ensaio estão diretamente relacionadas ao seu conteúdo e à sua extensão.

c) Conclusão

Todo trabalho escrito deve conter, obviamente, uma conclusão. O item acima - desenvolvimento - contém os elementos essenciais para que a conclusão do ensaio seja feita com base na questão pesquisada. Na conclusão, deve-se observar o seguinte: a) retrospectiva geral dos resultados da investigação; b) configuração da resposta ao problema-objetivo da pesquisa; c) síntese, do ponto de vista do autor, sobre os resultados alcançados pelo estudo; d) prospecção do alcance e conseqüências do resultado do estudo para o problema-objetivo do ensaio; podem-se, também, inserir sugestões, em forma de pistas, para a solução dos problemas detectados.

O texto da conclusão deve conter todos os esclarecimentos necessários para a compreensão integral do ensaio. É interessante, também, deixar claro na conclusão que todo produto de uma pesquisa deve ser entendido de forma provisória.

Bibliografia

Na bibliografia devem ser listadas apenas as obras consultadas para a elaboração do ensaio.

Opções:

1. bibliografia citada: listar neste item as obras citadas no corpo do ensaio;
2. referências bibliográficas: esta é outra denominação bastante utilizada para bibliografia citada;
3. bibliografia consultada e não citada: listar neste item, quando for o caso, as obras consultadas e não citadas no corpo do ensaio.

Além das modalidades de trabalhos científicos mencionados, identificados mais como trabalhos teóricos⁴ que empregam a reflexão pessoal e a análise de documentação escrita, existem outras que deixamos de destacar em virtude dos objetivos deste texto de referência. Nessas outras modalidades de trabalhos científicos encontramos a dissertação e a tese.

Para um maior aprofundamento e entendimento das modalidades de trabalhos científicos resumidos neste texto, torna-se relevante a leitura dos autores citados.

Referências bibliográficas

SALOMON, D.V. *Como fazer uma monografia: elementos de metodologia do trabalho científico*. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 6. ed. rev. aum. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 5. ed. São Paulo: EPU/USP, 1975.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ANEXO

Exemplo de um resumo simples⁵

Um trecho.

“Mário e Luíza foram ontem à noite jantar no restaurante da esquina. Sentaram-se à mesa logo à entrada. Mário comeu pizza com cogumelos, um calzone recheado e uma

fatia de torta de nozes; Luíza comeu creme de espinafre, beringelas ao forno e salada de agrião. Depois, saindo do restaurante, andando depressa contra o vento frio da noite, atravessaram a rua e voltaram para casa. Procuraram a chave de casa, abriram a porta do prédio, verificaram se havia correspondência para eles e chamaram o elevador; finalmente, se sentaram no sofá de saca, justamente a tempo de curtir num lugar quente um filme de Cary Grant que eles acharam muito bom. (117 palavras)”

Exemplo de resumo simples:

“Ontem à noite, apesar do frio, Mário e Luíza foram comer fora. Mário fez uma refeição à base de farináceos; Luíza, de vegetais. Depois voltaram a pé para casa a tempo de ver o filme de Cary Grant (38 palavras)”.

Analisando o exemplo de resumo e empregando as diretrizes básicas para a elaboração de resumos apresentadas no texto “Algumas modalidades de trabalhos científicos”, podemos identificar as seguintes categorias:

- *cancelamento*: essa categoria foi utilizada para cancelar “sentaram-se à mesa logo à entrada”. Esse detalhe não altera o sentido do texto
- *generalização*: elementos específicos do texto foram substituídos por expressões mais gerais. No exemplo de resumo, *pizza calzone* e *torta* foram substituídos por *farináceos*; *espinafre*, *beringela* e *agrião*, foram substituídos, generalizados, por *vegetais*;
- *seleção*: o detalhe óbvio do texto apresentado, “saindo do restaurante”, foi excluído em razão de sua obviedade: é

preciso antes sair do restaurante para voltar para casa;

- *construção*: construção de nova oração. No resumo, “voltaram a pé para casa” substitui as orações: “andando depressa; atravessaram a rua e voltaram para casa”.

É interessante observar na análise que, com o cancelamento e a generalização, partes da informação não são recuperadas no resumo; ao passo que o entendimento do conteúdo do texto, quando se empregam as categorias de seleção (exclusão de detalhes óbvios) e de construção (de um conjunto de orações que tratam da mesma idéia), as informações abandonadas são parcialmente recuperáveis através do conhecimento que já possuímos.

NOTAS

- ² Veja em anexo exemplo de resumo simples.
- ³ Para mais detalhes vide: Serafini, M.T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- ⁴ É importante registrar aqui duas acepções - que se complementam - sobre o entendimento que se tem hoje de teoria: a) “Teoria não significa, como vulgarmente se pensa, apenas especulação. Teoria é a própria razão de ser da ciência pois pela teoria é que a ciência descobre os fatos, relaciona-os, ordena-os, conceptualiza-os, classifica-os, explica-os, e os prevê”. (Salomon, 1977, p. 135) e, b) “Na linguagem diária, teoria é freqüentemente identificada com especulação; o que é ‘teórico’ é irrealista, visionário”. “[...] Deve-se notar uma outra característica das teorias na ciência contemporânea: seu caráter provisório. Antigamente, uma teoria era considerada como explicação final. Hoje, uma teoria é sempre aceita como tentativa, por maior que seja o acúmulo de resultados consistentes com ela. Considera-se a teoria como a forma mais provável ou mais eficiente de explicar tais resultados, diante do conhecimento atual, mas que está sempre aberta à revisão. Não é uma formulação estática ou final.” (Selltiz et al. 1975, p. 539-540)
- ⁵ Exemplo extraído de: Serafini, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987, p. 188-189.

ENTREVISTA

Entrevista com o professor Elli Benincá

*Nédison Faria*¹

Nedison - O meu projeto de tese no curso de doutorado é um projeto aberto. As próprias entrevistas poderão nos dar algumas pistas, com ênfase nesse ou naquele aspecto, nas análises das práticas educativas desenvolvidas nestas últimas duas décadas da educação brasileira, os princípios que estão norteando as práticas educativas dentro de toda essa situação de dificuldades. Dentro deste contexto conturbado existem alguns esteios que permaneceram e permanecem no sentido de que a prática educativa é um espaço importante e viável para o trabalho educativo do professor e do aluno.

Elli - Você leu o meu texto “proposta pedagógica”? Este texto saiu na revista da AEC do Brasil.

Nedison - Dentro destes aspectos é que pretendo ouvir e dialogar com alguns educadores, entre os quais, com você. Há uma problemática. Nestes últimos 20, 30 anos o contexto intelectual europeu nos influenciou e influencia e tem mobilizado os professores em encontros e debates em nível nacional, estadual, local e mesmo internacional. São momentos de intensa reflexão e envolvimento.

Elli - Tentando localizar o meu pensamento sobre isso, lembro de um texto do Moacir Gadotti no livro “Educação e Poder”, editado em 1974. Um dos capítulos, acho que o segundo, fala sobre o problema do educador, os desafios do educador. Nele Gadotti vai analisar e dizer que está exigindo uma

¹ Doutor em Educação pela UFRGS e professor da Faculdade de Educação – UPF.

autorização da comunidade para poder contestar, temos que contestar, e assim por diante. É o primeiro artigo, manifestação, que eu li de contestação contra tudo o que havia oficialmente. Imagina, o documento é de 1974, no final do governo Médice e início do governo Geisel. Eu recordo, você deve se recordar também que quando esse texto chegou aqui, o Gadotti foi endeusado imediatamente, porque ele foi capaz de contestar. Lendo o artigo agora, vinte anos depois, você vai ver e perceber o quê? Numa passagem do texto, depois que ele contesta tudo, se observa e se descobre algumas nuances do autor. O problema que estava em voga naquele momento não era a relação professor-aluno, que o Paulo Freire discutia. O problema era Educação e Sociedade. Tinha que discutir a sociedade. Nesse caso, você pode fazer uma relação com a teoria do reprodutivismo. Ele está jogando pesado e diz que o educador é um político por essência, e tem que enfrentar a sociedade. Ora, esse é o processo dos primeiros momentos do reprodutivismo. A consequência da análise do reprodutivismo foi de que não adiantava reproduzir a sociedade, que não dava nada. Então o que o Gadotti fez? Ele, acho, não é um caso isolado, teria que se verificar isso na literatura brasileira. Ele escamoteia e oculta a relação professor-aluno. Ele joga de lado essa relação, entendeu! E se você analisar a década de 1970, você vai ver que todo o jogo pesado cai em cima da estrutura e o professor lutando com a estrutura; é o período da reprodução.

Nedison - Neste contexto, em praticamente de toda a década de 1970, surge um aniquilamento do papel do professor.

Elli - Daí surgem os sindicatos, não para lutar a favor da relação professor-aluno, mas atuando na relação educador-sociedade. A relação professor-aluno fica totalmente escamoteada. Eu acho que grande parte do problema do reprodutivismo desembocou num basismo com todas as consequências desse processo. Acho que ali você encontraria um elemento fundamental para localizar o processo do desânimo, do desalento, do desencanto pela prática educativa.

Nedison - Estou curioso pela hipótese que você levanta dentro desse quadro?

Elli - Minha hipótese parte do fato de Gadotti ter deslocado a relação professor-aluno, ter deslocado o eixo de discussão, de reflexão e de compromisso e de ter jogado o educador contra a sociedade, fato que fez com que o educador se visse pressionado por uma sociedade mais forte do que ele. Eles (professores) se organizaram em sindicatos porque achavam que os sindicatos, inclusive o CPERS, o sindicato de professores mais forte da América Latina, iam enfrentar a sociedade. Daí eles se deram conta que de fato a sociedade era potente e aí eles foram deixando aquilo que era específico deles como professores e foram se desqualificando. Aquilo que é próprio do professor, eles acabaram cedendo espaços. Porque veja o seguinte: eu acho que você será bom político se você tiver qualidade profissional. Ora, onde está a qualidade profissional? Não é a relação professor-aluno? Então a mi-

nha hipótese nasce dessa situação. Concordo com o fenômeno. O fenômeno existente é este.

Nedison - Você acha que a temática que nós estamos investigando, partindo do princípio de acreditar na pessoa, é significativa dentro desse contexto?

Elli - Eu acho que sim. Pela síntese que você me mostrou, um texto que apresenta a problemática de forma aberta, é a melhor forma de você trabalhar, tentando ouvir o testemunho de educadores que atuaram nestas últimas décadas, o que aconteceu neste processo.

Nedison - A hipótese que vai orientar a minha investigação está fundada na questão da apatia, do desânimo, da desagregação dos docentes em sua prática educativa. Bombardeado, de um lado, pelo descaso com que o profissional da educação tem sido colocado pelos executivos públicos e privados, sendo explorados nos seus trabalhos e, por outro lado, bombardeados pelos discursos sobre o papel do educador junto à criança, junto à escola, junto aos grupos sociais que priorizam, numa sociedade capitalista, os valores econômicos. Estou prevendo entrevistar de cinco a seis educadores que têm uma participação ativa no conjunto todo do processo educativo desencadeado nestas últimas décadas, entre eles, o próprio Gadotti, que também teve papel intelectual importante nos debates, em encontros de educadores, neste período. Na proposta, penso incluir o depoimento do professor Mário Osório e o seu. Penso entrevistar o professor Paulo Freire e a Professora Nilda Teves Ferreira, da UFRJ, que tenta recompor a relação profes-

sor-aluno e defende que a prática educativa é um ato de paixão, de amor.

Elli - Esta relação de paixão na prática educativa e tudo o mais, faz me lembrar do texto que ajudei a elaborar, junto ao nosso grupo de educadores aqui em Passo Fundo, que trabalha comigo, em que dei orientação e concepção. Se você quiser um dia fazer uma entrevista com o grupo, marque com antecedência com todo o grupo, podendo ouvir de professores municipais, que estão trabalhando em escolas da periferia urbana e que tentam trabalhar a questão da práxis educativa, para que você possa sentir concretamente este processo. A minha experiência pedagógica, ultimamente, se pauta muito nesta passagem dentro deste grupo de professores. Estou acompanhando há três anos esta pesquisa, esta investigação-ação. O grupo vai para o trabalho, observa, incluindo-se eles mesmos como agentes e suas reações com as crianças. O grande conflito que se constata é que “não conseguem saber mais como trabalhar com a criança”. O primeiro elemento que aparece agora é a dificuldade de você fazer com que o professor consiga se modificar para ele poder entender o mundo da criança. O que nós queremos é ver se recuperamos a escola de periferia. Mas a escola de periferia não será recuperada nos moldes da escola tradicional. Tomamos a raiz paradigmática do trabalho. Uma sociedade economicamente forte, tem dinheiro para reproduzir sua vida, sua família e ainda tem um excedente, com condições de acumulação. Esta sociedade tem exigências de uma escola própria para que lhe dê

condições de que o aluno não só busque informações, mas que construa instrumentos para poder reproduzir o trabalho e avançar neste processo de grupo dominante. Mas você vai encontrar outra camada de trabalhadores, acho que nós professores estamos nessa, em que eles também têm uma qualificação profissional. Embora a escola deles possa não ser aquela da classe dominante, eles querem uma escola onde o filho também busque instrumentos para poder se qualificar, ou ao menos, reproduzir a si mesmo e a sua família, mesmo que não acumule muito, mas ele precisa da profissão. E tem um terceiro grupo de trabalhadores, no trabalho produtivo, que com o trabalho já não conseguem mais reproduzir sua vida, nem sua família. Para estes a escola oficial passa ser um problema, porque ela não lhes dá os instrumentos. Há ainda um quarto grupo que são os excluídos. Nós estamos com crianças de periferia do terceiro e quarto grupos. O que uma criança de escola de periferia vai buscar na escola? A escola não ensina a roubar. A escola não ensina a pedir esmola. A sobrevivência dessas crianças vai depender destes instrumentos aprendidos na rua pela necessidade de sobrevivência. Há, pois, uma desvinculação da escola com a sua realidade concreta, que é a sobrevivência. Pergunta-se ao professor: você vai ensinar a roubar? E ele responde: eticamente não posso. Mas essa ética é de quem? É da sociedade vigente, não é do mundo dessas crianças. Qual é o valor primeiro: a sobrevivência ou roubo? Daí o professor que se situa na sociedade vigente fica realmente per-

plexo. Porque ele sabe que essas crianças, junto ao seu grupo, precisa sobreviver. Ele não vai poder contestar o roubo, porque eles precisam sobreviver. Nota-se pois, que o conflito se joga para o lado do professor. Esta é a experiência que estamos acompanhando.

Nedison - E como é que vocês colocam nas discussões, junto aos professores, o contexto intelectual destas últimas décadas, que contestam um otimismo pedagógico? Há um confronto das teorias reprodutivas frente à ingenuidade do papel do professor até então? Com isso constata-se um desânimo generalizado, uma perplexidade e apatia do professor no seu agir pedagógico? Há um sentir-se impotente frente ao contexto tomando consciência de que seu papel tem sido apenas o de reproduzir esta sociedade de classes? E daí como é que vocês, no grupo de pesquisa, se colocam?

Eli - acho que há duas raízes teóricas em jogo na década de setenta e que não podem ser esquecidas. Aliás, já na década de 1960 elas se confrontam. Uma é a raiz pedagógica libertadora de Paulo Freire e a outra raiz é a do positivismo mercantista que passa pela pedagogia skineriana, principalmente pelos modelos da tecnologia educacional. Bem, aqui em Passo Fundo na Faculdade de Educação da UPF onde fui diretor, o nosso grupo trabalhava com Paulo Freire, mas havia outro grupo que trabalhava com Skinner. A Faculdade de Educação sempre conseguiu conviver com as duas linhas metodológico-pedagógicas. Mas a prática didática mais forte era de quem? Parece-me que esteve sem-

pre mais forte para o lado skinneriano do que do lado do grupo libertador. O grupo libertador manteve o discurso em todo o tempo e esse discurso, de certa forma, foi uma contestação para que o outro grupo não avançasse mais. Agora, por trás desses dois grupos acho que prevaleceu um terceiro grupo que nunca foi discutido e que ficou tranqüilo no pensamento pedagógico em Passo Fundo e na região que é o grupo tradicional. O que é o grupo tradicional? Você pega a escolástica e a idéia do intelecto agente e o intelecto passivo do conhecimento. Você vê a relação teologia e filosofia sendo que a filosofia é serva da teologia. O que faz o intelecto agente? É ele que age, que conhece e deposita o conhecimento e o deposita no intelecto passivo. Quem é o revelador? Se você parte da teologia é Jesus Cristo, mas se você pergunta quem é que detém a revelação na instituição eclesial? É o magistério. Ora, este magistério é muito diluído. Na verdade esse magistério passa pelos teólogos, pelos filósofos. Vamos resumir tudo isso numa palavra: mestre. Então, o mestre é o revelador do conhecimento para o povo. Em sala de aula, qual o papel do professor? É o intelecto agente que é mestre e que tem o conhecimento depositado na instituição que repassa para o aluno que por sua vez é ignorante. Então, a crítica que Paulo Freire faz à pedagogia tradicional mostra que ela não foi exaurida. Ela se encolheu e o próprio discurso de Paulo Freire acabou facilitando para que a pedagogia tradicional entrasse assim numa atividade, podíamos dizer, de subalternidade, de ocultação,

mas ela se preservou de maneira muito forte.

Nedison - E se mantém presente ainda?

Elli - Sim. Estou fazendo um trabalho tentando verificar o seguinte: a minha hipótese é de que a escolástica está presente no senso comum pedagógico. A escolástica se tornou senso comum pedagógico. Eu já tenho várias observações. A professora Maria Crusius está observando como a escolástica foi transferida para o senso comum pedagógico, através da moral, da religião, do professor, da escola. Daí você vai verificar concretamente que os nossos professores não absorveram o discurso tecnicista-positivista na didática deles. No fundo prevalece a teoria escolástica tradicional, ou seja, a filosofia tradicional prevalece ainda na cabeça do professor no trato com o aluno. E se você olhar as instituições, principalmente a Universidade, ela se mantém dentro da tradição. Portanto, ela não evoluiu.

Nedison - Professor Elli, você acha que os vários discursos: reprodutivista, skinneriano e libertador provocaram e deixaram a pedagogia tradicional na retranca perturbando todo o contexto pedagógico?

Elli - Perturbou sim, perturbou. Mas a pedagogia tradicional se ocultou e ela vai... Se você hoje vai ao colégio Conceição e faz uma avaliação oficialmente, fala-se no discurso libertador, mas a prática é toda da pedagogia tradicional, em toda a sua extensão. E assim os outros Colégios Particulares, e os Colégios públicos estão na mesma. Agora, o que você precisa avaliar é outro aspecto: o discurso da pedagogia

libertadora foi caindo no problema político e quando caiu neste campo político se defrontou com o problema reprodutivista. E esta tendência reprodutivista mostrou que teoricamente nós quebramos a sociedade, ou nós nos adequamos a ela.

Nedison - Inclusive tem um aspecto aí, Elli, que me chama a atenção. A bandeira da organização sindical dos trabalhadores no ensino - tendo o elemento positivo o próprio processo organizativo da categoria -, ao invés de se preocupar com o enfoque da qualidade na relação pedagógica deslocou o eixo para a questão salarial, basicamente.

Elli - Você nota que passa a ser um conflito político e a questão que se trata da capacitação pessoal do educador, da qualificação profissional, de onde se exaure a autoridade do professor, foi deixada à margem. Isto você vai encontrar no texto de Gadotti muito bem explícito quando ele diz: não é prioridade discutir a relação professor-aluno e sim a relação professor-sociedade. Como mestre brasileiro no período da década de 1970, ele se tornou um pouco ídolo, com a proposta do confronto com a sociedade que levou a este processo basista. Você dizia inclusive a questão da Igreja libertadora. A Igreja caiu no mesmo esquema. O discurso teórico libertador da Igreja passou a se defrontar com uma sociedade que era imovível, que não *tinha* como avançar. Então começaram a dizer: o saber está no povo. O povo sabe. E de certa maneira, não adianta você formar agentes, não adianta você formar professores. Por que formar um agente, um professor se o

povo já sabe? Logicamente quem é que ficou desprestigiado? O professor. Porque o professor sabendo ou não sabendo, acabava sendo igual aquele que nada sabia. Há um conflito muito frontal entre a pedagogia tradicional - que colocava todo o saber no mestre - e a pedagogia agora basista - que joga o poder no povo, o povo sabe. Em consequência o que aconteceu? Em sala de aula ficou o poder do mestre, mas fora da sala de aula, ele acabou sendo desprestigiado pela sociedade.

Nedison - Claro que este ambiente criou um desânimo. Criou este desalento. Neste contexto eu construo o meu problema E a minha tese é de que eu acredito que deva aflorar alguns princípios, que estariam norteados a trajetória de alguns educadores como você, como Mário Osório, como Gadotti, como Freire, etc.

Elli - eu tenho uma outra fonte sobre este desânimo Você leu os documentos de Santa Fé I e II, do governo Reagan e Bush? O Santa Fé II deixa claro que quatro coisas deviam ser combatidas no Brasil que tinham inspiração gramsciana, principalmente o intelectual orgânico - que são os artistas, os professores universitários, as escolas e a teologia da Libertação. Ora, eu acho que o maior mestre foi o Collor. Ele conseguiu esvaziar os partidos, os sindicatos. Todas as organizações ele conseguiu um procedimento de esvaziamento. Claro que eu acho havia um ambiente favorável para ele esvaziar porque estava toda esta pedagogia reprodutivista. Você não pode deixar de lado estes documentos.

Nedison - Falando em documentos Elli, eu vou precisar de toda a sua produ-

ção de documentos escritos, para numa segunda entrevista já destacar alguns tópicos.

Elli - Eu tenho textos mais antigos e os mais recentes sobre religiosidade, o confronto das culturas e agora estou trabalhando sobre ciência pedagógica fundamentada sobre um tripé: contexto-professor-aluno, numa mútua relação, numa interrelação onde eu recupero o processo do diálogo. A escola nova atua sobre o aluno como sujeito da aprendizagem, a partir de seus interesses. Se você toma a escola tradicional, o sujeito é o professor. Se você toma o basismo, o sujeito é o ambiente, a sociedade. Então me parece importante uma relação que dialogue entre os três elementos. E acho que tem muita coisa a recuperar de Paulo Freire, mesmo que não tenha evoluído no processo de reflexão na escola formal, como a questão do diálogo. Paulo Freire deixa bem claro o contexto. Deriva daí a relação do diálogo sujeito-sujeito. Então a minha proposta é de que há um sujeito pedagógico. E este sujeito pedagógico é professor-aluno-contexto.

Nedison - Formando uma intergênese geradora de um processo de confrontos, de conflitos que se operam.

Elli - Estou tentando recuperar a questão da fé, da credibilidade que deve haver entre o grupo. Você sabe, Nedison, que um processo de diálogo sem fé não é possível. A questão da esperança num processo de utopia. E o terceiro elemento é o poder. O poder não pode ser exercido autoritariamente, mas ele tem que ser serviço.

Nedison - Sobre os textos, como é que eu poderia consegui-los?

Elli - Eu poderia ir coletando os textos que estão encadeados na minha dissertação que por sua vez está voltada para aquele texto anterior sobre a “prática pedagógica da sala de aula”, e que tem algumas raízes no livro “Introdução à Filosofia”. Eu me modificando conforme as pressões e as correntes surgindo do tempo.

Nedison - Esta é a perspectiva. A idéia é de nós crescermos, aflorarmos alguns aspectos significativos. Você tocou em aspectos do pensamento de Paulo Freire, Gadotti eu vou tentar entrevistá-los.

Elli - Seria muito interessante você ouvir um pouco Paulo Freire e perguntar-lhe como é que ele viveu os primeiros momentos, quando enfrentou a relação do pedagogo com o aluno dele, ou seja, o trabalhador no contexto. E como é que ele transpõe isto para o ensino formal. Vê se ele conseguiu, se ele avançou. Para mim os princípios são os mesmos. O que eu não vi nele foi a adequação para o ensino formal. Agora, esta nossa pesquisa com os professores municipais é uma tentativa exatamente de como adequar uma escola de periferia. Saiu um livreto sobre isto, você pode pegá-lo.

Nedison - Eu vejo isto aí.

Elli - A prática pedagógica que nós desenvolvemos para publicar este livreto foi muito interessante em seu processo. Cada escola produziu um texto. Eles discutiram o texto em plenários, várias vezes. Um texto da coordenação e um texto do nosso consultor.

Nedison - Alguns aspectos que você gostaria de retomar ou salientar?

Elli - Olha, eu acho que estas questões que você diz de que a trajetória do educador preserva. Eu penso que nos mo-

mentos todos de crise, você vai ver, no fundo o pessoal retoma a grande questão: a relação professor-aluno, ou *seja*, esta relação precisa ser recuperada.

Nedison - Esta é a esperança que eu coloco decisiva. E quando você, Elli, fala que tem que ter um projeto pela frente. Se não tem uma utopia pela frente, você não consegue enfrentar os obstáculos.

Elli - no texto não está muito claro isto. Pretendo clarear melhor esta questão do que é construir um projeto. Mas eu trabalhei com a Juventude Operária Católica na semana passada e conseguimos clarear alguns pontos que eles me ajudaram. Por exemplo assim, se você pega a questão da utopia hoje do ponto de vista, meramente político, o que aparece? Uma utopia desesperançada. Se você pega hoje um dado religioso, vê-se a teologia religiosamente sem perspectivas. Eu acho que até foi bom o rompimento dessas utopias. Elas eram muito imediatas. Para mostrar o seguinte: a sociedade constrói permanentemente seu processo. E a grande utopia é este processo de construção que vai se projetando e que vai ter que ser jogado para frente. Claro que este projetar leva a se apegar ao projeto proposto, como foi feito com a Teologia da Libertação e como foi com o próprio marxismo. Fundamentalmente o processo é rompedor das utopias para poder reconstruí-las.

Nedison - Processo rompedor do dogmatismo, de quaisquer posições absolutizadoras,

Elli - Toda vez que a utopia se estaciona no tempo o processo se encarrega de desmontá-la.

Nedison - Seria urna construção e uma reconstrução, porque vai incorporando aspectos significativos, dialeticamente.

Elli - Eu avaliei todos os aspectos dialéticos, todas as tendências dialéticas junto com o meu grupo. Por exemplo, a dialética platônica, tomista, hegeliana e principalmente a dialética hegeliana, mas elas não dão conta deste problema. Somente retomando o materialismo dialético-histórico original, da ideologia alemã, pela via de Gramsci, é que você vai perceber, também com Lukács, que a dialética é ainda a dinâmica mais fecunda no próprio processo. Eu não tenho como escapar daí. Eu realmente confesso que não consigo encontrar outro caminho teórico que me ilumine a não ser este. Só para trazer um exemplo tirado do Evangelho, para aproximar duas tendências. Lá se encontra os elementos básicos, quando diz assim: se você quiser seguir tem que tomar sua cruz. Não lhe dá nenhum espaço a você se acomodar em lugar nenhum. A dialética também não lhe dá. Mesmo por teorias opostas, mas me parece que as duas tem o mesmo procedimento.

RESENHAS

Documentos de identidade

uma introdução à teoria do currículo¹

Maria Lêda Lóss dos Santos²

Tomaz Tadeu da Silva, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vem se dedicando ao estudo das teorias sobre currículo e posicionando-se em defesa de uma teoria curricular alinhada às teorias pós-críticas. Prova disso são suas publicações individuais ou em parceria com teóricos como Michel Apple, Pablo Gentili, Antonio Flávio Moreira. Assim, em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, o autor propõe-se a “traçar um mapa dos estudos sobre currículo, desde a sua gênese, até às atuais teorias pós-críticas”.

Com uma linguagem clara, objetiva e didática, a obra é construída sob a forma de textos interdependentes, numa sequência lógica e cronológica dos acontecimentos e posicionamentos de diferentes teóri-

cos, fazendo um gancho com as teorias tradicionais, passando pelas teorias críticas e chegando às teorias pós-críticas. Nessa sequência, é presente um fio condutor que considera o currículo como uma “questão de saber, poder e identidade”, permitindo um encadeamento natural entre os textos. Ao final de cada texto são referidas as leituras que o subsidiaram, constituindo referencial significativo ao leitor.

Inicialmente, o autor faz uma reflexão sobre o que é teoria, elemento necessário para se discutir uma teoria de currículo. Estabelece uma relação entre discurso (enunciado), teoria e realidade e afirma que as diversas teorias de currículo têm a mesma preocupação central: que conhecimento? Que saber? Todas procuram selecionar, agrupar, enfatizar determinados conheci-

¹ Resenha baseada no livro de SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

² Aluna do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e professora da UPF e do Centro Regional de Educação.

mentos em detrimento de outros. Delineiam também o tipo de conhecimento de acordo com o tipo de homem e de sociedade que se deseja. Portanto, há um tipo de conhecimento para cada “modelo” de homem e de sociedade. Logo, a “identidade” do currículo é o reflexo da “identidade” do homem e da sociedade porque não se separa o conhecimento das nossas crenças, das nossas vivências, enfim, daquilo que somos.

O autor refere que tanto as teorias tradicionais como as teorias críticas e pós-críticas têm diferentes formas de conceber o conhecimento. Historicamente, os modelos tradicionais foram contestados com a explosão das teorias críticas, que, a partir da década de 1960, questionam o *status quo* mantido pelas teorias tradicionais. Apresenta uma cronologia de obras e autores que desencadearam essa explosão, essa efervescência, iniciando pela análise das teorias crítico-reprodutivistas. Ressalta a importância das teorias críticas e dos teóricos Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowels e Gintis para a construção de uma nova ótica nas teorias curriculares e para a ruptura com as teorias tradicionais.

A partir disso, aponta Tomaz Tadeu da Silva, cresce uma nova onda de contrariedade às concepções tradicionais de currículo, baseadas nos modelos de Tyler e Bobbit. Tais concepções são inspiradas pelas teorias sociais: fenomenologia, hermenêutica, marxismo, teoria crítica da Escola de Frankfurt. O currículo, na perspectiva fenomenológica, considera simplesmente as experiências do cotidiano como fonte e espaço de aprendizagem e tem sido analisado por alguns intelectuais numa perspectiva fenomenológico-hermenêutica e fenomenológico-autobiográfica. Essas

visões contrariam a forma racionalista tradicional. No entanto, segundo o autor, ambas acabam por adquirir um caráter extremamente subjetivo e individual e, por não se combinarem com a forma tradicional de organização do currículo, acabam por se referir essencialmente à área de formação docente.

Já Michel Apple aponta para a importância da ação humana como mediadora das estruturas que estão postas na sociedade. As ações das classes dominantes não levantam a possibilidade de se considerar o seu conhecimento como falso ou ilegítimo, uma vez que isso já está posto e definido como certo e inquestionável. Por isso, Apple julga importante um currículo que tensione as relações, que permita o afloramento das contradições, da ambigüidade, das resistências subjetivas, questionando e expondo, assim, as relações de poder. Segundo o autor, Apple contribui para a politização das teorias sobre currículo. Seguindo os passos de Apple e influenciado pela Escola de Frankfurt, Henry Giroux aprofunda as discussões sobre a questão da cultura como resultado das ações de todos os humanos, percebendo o currículo como espaço de produção de significados sociais e, conseqüentemente, culturais, ligados a relações de poder e de desigualdade. Tanto Apple quanto Giroux buscam saídas para o pessimismo e para o determinismo imobilista das teorias crítico-reprodutivistas. Giroux acredita em ações de resistência que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle, tendo o currículo o papel de emancipar e de libertar.

O autor refere também como importantes as concepções de Paulo Freire, especialmente aquelas expressas na obra *Pedagogia do*

oprimido, quando aponta para a educação problematizadora, na qual todos os sujeitos estão envolvidos no ato do conhecimento. O conteúdo brota das experiências dos envolvidos, percebendo-se aí uma visão fenomenológica. Freire partilha da idéia de cultura como produção humana de todos. Nesse aspecto, os estudos de Freire antevêm os estudos culturais e o multiculturalismo. Faz, também, uma crítica às teorizações de Dermeval Saviani por não estabelecer conexão entre conhecimento e poder. Na concepção de Tomaz Tadeu da Silva, essa teoria se aproxima mais das teorias tradicionais, exceto pela sua intenção crítica.

O movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), cujos teóricos são Young, Bourdieu e Bernstein, propõe o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, delineando uma sociologia do currículo, buscando estabelecer conexões entre currículo e poder, entre o porquê do conhecimento e qual poder fez com que o conhecimento fosse desta ou daquela forma. Segundo Young, mexer com a estrutura curricular é também mexer com a estrutura do poder. Apesar de a NSE se ter desvirtuado em razão das políticas neoliberais, o autor considera que essas contribuem com os estudos culturais e com o pós-estruturalismo. Já, para Bernstein, o currículo estrutura e é estruturado por um código implícito destinado às diferentes instâncias da sociedade. Segundo Tomaz Tadeu, a teoria de Bernstein, apesar de difícil compreensão, fornece pistas sobre o papel da escola (e do currículo) no processo de reprodução social e cultural.

O «currículo oculto» discutido pelas teorias críticas é expresso, ou melhor, não é expresso, é subjacente às relações, às estruturas da escola, reforçando ou rompen-

do com o *status quo* da classe dominante e da sociedade capitalista. Segundo o autor, o seu desvelamento, o seu afloramento no nível da consciência, constituiu passo fundamental para a ruptura ou para a manutenção de sua intencionalidade. A idéia de currículo oculto teve um papel importante na constituição das teorias críticas, embora hoje esteja desgastada pela sua banalização e pelo escancaramento do currículo posto a serviço das idéias capitalistas.

Ao discutir as idéias do multiculturalismo, o autor de *Documentos de identidade* denuncia que elas têm sido usadas de forma ambígua, mascarada, acabando por reforçar as relações de poder vigentes: ao serem usadas no sentido de homogeneização, igualdade, enfraquecem-se as «resistências» à cultura nacional dominante (EUA). O multiculturalismo hoje existente no mundo capitalista é resultado das relações de poder que se estabeleceram entre colonizadores e colonizados. No entanto, vem se transformando em instrumento de luta política na medida em que coloca as diferentes culturas no mesmo nível. Existem diversas correntes dentro do multiculturalismo, mas, no que concerne ao currículo, deve-se colocar em xeque, em constante questionamento, a razão das diferenças, ao invés da aceitação e tolerância pura e simples, pois a tolerância e o consenso muitas vezes mascaram a subserviência. O multiculturalismo, na acepção do autor, requer uma mudança substancial no currículo, uma vez que nada do que aí está posto pode ser privilegiado. Aprofunda-se nas questões de gênero, raça etnia, sexualidade. Ao se discutir essas relações, afloram novas relações de poder que estruturam a sociedade, além do poder econômico (capitalista), como o

poder social do homem (gênero masculino), através do patriarcado.

Em vista disso, o autor levanta, com muita propriedade, o questionamento sobre a possível ótica masculina, como gênero dominante, na estruturação do pensamento e do próprio conhecimento ocidental. Por consequência, surgem novas pedagogias, como a pedagogia feminista e a pedagogia *queer* (estranho). Os avanços nessa discussão não podem negar a consideração das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade na construção do currículo, não como elementos que se somam, mas como elementos que se inter-relacionam, formando uma teia, um complexo que requer a sua problematização. Nesse sentido, tanto a identidade quanto a diferença são resultados de um processo relacional, histórico, discursivo. Toda essa complexidade situada, imbricada entre conhecimento, identidade e poder, ganha espaço no currículo escolar através das teorias pós-críticas. Se as estruturas sociais estão impregnadas das sutilezas que compuseram um quadro discriminatório, muitas vezes imperceptível, novas teorias curriculares terão de fundamentar um currículo que problematize, questione e abale essas estruturas, concebendo uma identidade histórica, contingente e relacional.

Um aspecto a salientar é a afirmação do autor de que raça, etnia, sexualidade não podem ser tratadas como «temas transversais» do currículo, uma vez que são o próprio currículo. São, ao mesmo tempo, construtores e construídos pelo currículo. Não são, portanto, elementos estranhos a ele.

Ao analisar o pós-modernismo, Tomaz Tadeu da Silva afirma que este traz novas e profundas implicações curriculares, rom-

pendo definitivamente com as teorias tradicionais, instaurando as teorias pós-críticas, em detrimento das teorias críticas, que apontam e questionam as mazelas do pensamento moderno. As teorias pós-críticas vão além: questionam o próprio pensamento moderno, propondo uma ruptura com os seus conceitos, instaurando, enfim, o fim das metanarrativas, ou seja, o fim do «falar sobre» aquilo que já está posto. A isso se somam as discussões do pós-estruturalismo, que radicaliza a crítica do sujeito, do humanismo e da filosofia da consciência e do pós-modernismo, que remete à reestruturação de uma época. Porém, ambos questionam as concepções, as relações, as estruturas e a própria razão da existência de um currículo. Alinhado a esses «pós», o pós-colonialismo discute a concepção ocidental de poder e conhecimento, presentes na existência de um Outro diverso do europeu colonizador. Aqui Tomaz Tadeu «prega» um currículo *descolonizado*.

Ao historiar sobre a evolução dos chamados Estudos Culturais, o autor expõe os seus pressupostos básicos, enfatizando a cultura como processo de produção de significados e como instrumento de luta pelo poder. Ou melhor, «situam-se na conexão entre cultura, significação, identidade e poder». Logo, os estudos culturais permitem que o currículo seja concebido como um espaço de luta em torno da significação (e do próprio conhecimento) e da identidade. Nesse sentido, o conhecimento, em constante produção, envolve dois aspectos: o amplo (socialmente elaborado) e o restrito (cotidiano, empírico), os quais, segundo o autor, deveriam se equiparar. Os estudos culturais e as demais teorias pós-críticas vêm contribuindo para novas con-

cepções em educação, no entanto seu conhecimento, discussão e consideração é ainda muito restrito no currículo das escolas.

Relevante é a análise feita pelo autor em relação à influência das pedagogias amplas (caracterizadas pela indústria cultural e pela cultura de massa, como os meios de comunicação e as estruturas capitalistas hegemônicas) sobre a pedagogia escolar, constituindo mais um componente que se imbrica na produção de identidades e nas relações de poder. A crítica curricular passa também a ser a crítica cultural.

Concluindo, o autor afirma que tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas promovem um abalo profundo nas estruturas conceituais de currículo até então vigentes. Na verdade, o currículo veiculado nas escolas possui múltiplas faces e nenhuma identidade. Essa identidade só será real no momento em que o currículo se autoconstruir: o currículo é a vida, a vida é a identidade; logo, a identidade é o que nos constrói. Assim, estabelece-se um círculo: construímos o currículo a partir do que somos, do que pensamos, do que acreditamos, e o currículo constrói o que somos, o que pensamos e o que acreditamos. A ruptura desse círculo envolve uma questão de poder: o poder de se forjar um currículo para um modelo de homem e de sociedade que se quer construir. Ou o currículo constitui o traçado que

nos construirá, ou sendo o documento de identidade, o retrato daquilo que somos e daquilo que seremos.

Documentos de identidade é um desafio à ousadia, uma vez que a tolerância e o consenso não levam à ruptura. É uma obra que elucida questões, traduz posições de outros e firma as posições próprias do autor em diferentes momentos ao longo dos diversos textos, como os constantes questionamentos sobre qual currículo, qual conhecimento, em meio ao emaranhado teórico das teorias críticas e pós-críticas. No entanto, a grande questão posta pelo autor ao longo da obra é a de que é irreversível a fratura, a ruptura, no âmbito do campo teórico, em relação às posturas ligadas à modernidade, ao capitalismo. O currículo passa a ser o estabilizador das mudanças, questionando o até então inquestionável.

Enfim, *Documentos de identidade* é uma obra de leitura acessível, simples em meio à complexidade, sintética embora profunda e ampla, uma vez que fornece um mapa bem definido sobre as teorias curriculares a partir da década de 1960 do século XX, através de uma sequência de textos curtos e bem encadeados, obedecendo a uma cronologia. Sua leitura é deveras significativa para os que desejam perceber a efervescência das idéias que circulam na pós-modernidade e para quem quer resgatar a sua própria identidade.

A cabeça bem-feita

repensar a reforma, reformar o pensamento¹

Caroline Bertani da Silva²

[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

Edgar Morin

Edgar Morin é um pensador francês que nasceu em Paris, no ano de 1921. Ainda na adolescência, passou a estudar Karl Marx, inspirando-se nos aspectos humanistas dessa filosofia, cujo ideal se baseava no resgate do homem frente a ele mesmo. Terminou seus estudos em 1942 na Universidade de Sorbone, juntando-se, então, à Resistência Francesa e escrevendo seu primeiro livro *L'an zéro de l'Allemagne*, no qual analisa, sob vários aspectos, uma nação arrasada pela guerra. Em 1951, publicou *L'homme et la mort*; em 1977, *Le*

méthode, no qual esclarece relações de ordem-desordem-organização nos processos naturais; em 1980, *Le méthode 2*, abordando a ecologia, a auto-organização e a solidariedade. Em 1986, com a publicação de *Le méthode 3*, Morin começa a mostrar a necessidade de aproximação entre as diversas ciências; já em *Le méthode 4*, baseia-se nos conceitos de ecologia das idéias e noosfera e, atendendo a um convite do presidente da Unesco, em 1999, publica *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, sistematizando um conjun-

¹ Resenha baseada na obra de MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 128 p.

² Aluna do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

to de reflexões que serviram como ponto de partida para repensar a educação deste novo milênio.

Em 2000, Morin lançou *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, relatório de um estudo feito para o Ministério da Educação da França. Segundo o próprio autor, em entrevista concedida ao programa *Roda Viva* da TVE em 2000, tal estudo não surtiu nenhum resultado concreto, porém foi um trabalho que cumpriu importante papel em sua realização pessoal, considerando a repercussão da obra. Neste livro, Morin busca aprofundar a questão da fragmentação das ciências causada pela hiperespecialização disciplinar, mostrando, frente às suas preocupações com os rumos da educação, que, para haver uma reforma no ensino, é imprescindível que haja uma reforma no pensamento, e vive-versa. Em todo o livro, Morin centra-se em duas idéias básicas de Pascal: “[...] considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes [...]” (apud Morin, 2000, p. 25)

O autor sustenta-se também no pensamento de Montaigne de que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (Morin, 2000:21) e, para tanto, é necessária a superação de certos obstáculos, pois o desafio dos saberes fragmentados, a hiperespecialização e a expansão descontrolada do saber impossibilitam a percepção do complexo e a visão do todo, do global, impedindo a organização e contextualização do mesmo. Também a separação entre a cultura científica e a cultura das humanidades, o conhecimento da informação desconectado do pensamento e o acesso limitado do cidadão ao saber levam a reforçar uma necessidade de refor-

mar o pensamento, dando-se preferência ao desenvolvimento de uma inteligência geral, impulsionado pela dúvida e reflexão da condição humana; amplia-se, assim, a visão do complexo através das novas ciências: a cosmologia, as ciências da terra e a ecologia, que permitem a inserção dessa condição em um contexto planetário.

Morin, ainda nesse aspecto, argumenta que, para um profundo conhecimento da condição humana, é necessário o estudo referente à contribuição dessas ciências naturais, bem como das ciências humanas, da cultura das humanidades (que se manifesta através das artes plásticas, cênicas, música e literatura) e da filosofia. O autor defende que o ser humano não é um fragmento, mas é um complexo que reúne, ao mesmo tempo, aspectos físicos, sociais, espirituais, culturais, emocionais, biológicos, cósmicos, etc., e o ensino pode ser o meio mais eficaz de fazer a integração de todos esses aspectos, pois só a partir do entendimento deste “complexo humano” é que se aprende a viver.

Chegar a essa integração exige uma reforma do pensamento que só ocorreria com a contribuição de diferentes áreas, entre as quais a cultura das humanidades e a filosofia deverão preparar para a vida através do ensino de uma auto-observação, da crítica e da autocrítica, dando lucidez para enfrentar as incertezas e o inesperado. O autor afirma isso levando em conta que o caos e a desordem sempre estiveram presentes no processo histórico, inclusive o de hominização.

Morin explica que, para ensinar a viver, é indispensável que se ensine o sujeito a se tornar cidadão e, para isso, propõe uma reforma no sistema educacional: no ensino fundamental, sugere que a educação

parta da interrogação sobre o ser humano e o que é concernente a ele, desde o seu surgimento na Terra, através das disciplinas, cabendo ao professor fazer a intermediação de diferentes aspectos presentes na vida humana para que exista a aprendizagem da vida; no ensino secundário, Morin salienta que o professor deve contextualizar as disciplinas e promover o diálogo entre a cultura científica, a cultura das humanidades, o conhecimento e a cultura da mídia, ao invés de ignorar esses fatores que estão presentes no cotidiano; já, na universidade, sugere que o ensino não se limite à mera aquisição de conhecimentos que fazem parte da cultura científica e das humanidades, mas seja um ensino que favoreça e promova o enriquecimento e ampliação dessas culturas.

Para recuperar o homem completo, não compartimentado, é preciso criar uma universidade dedicada ao Cosmos; outra, à Terra e uma faculdade da vida, preocupada com o conjunto dos problemas humanos, e incorporar, em todos os cursos, dez por cento de ensino comum, que promova a comunicação entre as diferentes ciências. Mas como a reforma da universidade e da instituição depende da reforma do pensamento, e vice-versa, para que haja essa reforma do pensamento, é necessário o conhecimento do todo e das partes, promovendo o pensamento do contexto e do complexo para a compreensão humana, pois só um pensamento que une é capaz de privilegiar o todo e as partes, de preparar-se para o inesperado, de interligar causa e efeito, de auto-organizar-se, de criar o diálogo entre ordem/desordem/organização e entre espécie e sociedade, e é capaz, também, de integrar as duas culturas criando uma comunicação entre ambas.

O contato com tais idéias de Morin torna possível estabelecer uma associação com os resultados já obtidos de uma educação completa. Basta verificar a existência de nomes que, se não revolucionaram o conhecimento humano, trouxeram, através de seu trabalho, relevantes contribuições para a humanidade, como Francis Bacon, Charles Darwin, Leonardo Da Vinci, que foram homens em cuja educação foi privilegiada tanto a cultura das humanidades quanto a cultura científica. A filosofia, a biologia, a matemática, a física, a astronomia e a arte andaram lado a lado na vida desses homens, e todo o conhecimento adquirido através das várias áreas convergiu para uma sabedoria única, que pode ser notada na sua obra.

Hoje, ainda que os recursos existentes para o desenvolvimento do conhecimento sejam maiores quantitativamente, o que pode ser verificado é que, mesmo os cidadãos que se hiperespecializam, sequer conseguem ter domínio sobre a sua área de atuação. O cinema, o rádio, a televisão, a internet, além de outras importantes criações de nossa época, trouxeram ao homem um bombardeio de informações num grau que exige um conhecimento que propicie o uso e a organização dessa cultura disponível e que saiba contextualizar as informações disponíveis. Mas o ensino formal contemporâneo não tem acompanhado o ritmo dessas evoluções.

A sabedoria universal defendida por Morin pode ser verificada como uma busca constante também na vida do autor, que é sociólogo, filósofo e antropólogo, concentrando também seu interesse nos campos do cinema, da televisão e da literatura. Para escrever *O homem e a morte*, por

exemplo, ele apelou para o conhecimento existente na biologia e sua obra hoje é considerada uma referência, mesmo tendo sido escrita anteriormente à revolução biológica ocorrida nas décadas de 50 e 60. Na mesma entrevista concedida à TVE, o sociólogo utiliza-se de uma expressão de Marx ao questionar: “E quem educará os educadores?” O próprio Morin responde: “Eles mesmos terão que se reeducar!” A reforma proposta pelo autor deve atingir todos os níveis de ensino, mas partindo de uma reformação do professor, aquele que é responsável em ensinar a maneira de pensar em todos os níveis do ensino. Se o professor não souber pensar globalmente, não poderá ajudar seus alunos a aprender a viver tendo uma visão do complexo que forma a condição humana.

Entretanto, em seu livro, o autor mostra-se preocupado com a grande resistência existente para a mudança e uma falta de comprometimento para realizar a missão educacional, que consiste em formar uma cabeça bem-feita, compreendendo a condição humana, formando o cidadão capaz de organizar seu conhecimento e superar seus problemas. Para que isso ocorra é necessário que a escola se abra para a interpolitransdisciplinaridade, em que todos possuem um projeto comum, e para a eco e metadisciplinaridade, que considera, respectivamente, o contexto das disciplinas e seu movimento cognitivo, que conserva e incorpora ao mesmo tempo.

O que Morin propõe é o conhecimento e a formação de uma noção complexa do que seja o sujeito, visto que é em torno dele que giram todo o conhecimento, todas as culturas e todas as ciências. Edgar Morin utilizou-se de informações colhidas na his-

tória para reforçar seus argumentos, relacionando as idéias apresentadas com fatos ocorridos historicamente e apresentando uma teoria pós-moderna da educação, que privilegia o global e insere o ato educativo no contexto humano social, político, econômico etc.

Entretanto, integrar cultura científica e cultura humanista é um objetivo barrado na sociedade e até entre professores, pois, ainda nos dias de hoje, persiste uma certa indiferença – e por que não dizer, preconceito – frente às disciplinas que abordam a cultura das humanidades, considerando-se como secundárias e supérfluas. Ainda assim, sabe-se que as artes tanto plásticas, como musicais, cênicas ou literárias, e os artistas, músicos, atores ou escritores, na verdade, são testemunhas do seu tempo, do conteúdo histórico do qual fizeram parte e, conseqüentemente, através da sua manifestação artística, apresentam a visão de um complexo.

Certamente, a partir da reforma de ensino proposta por Morin de modo fascinante e instigante, ressurgiriam as suas finalidades, que não deveriam ser ignoradas em momento algum. Por isso, acredito que a leitura deste livro não deve se limitar à área educacional, mas entender todas as demais, para que a reforma do pensamento seja realmente um projeto comum a todos, para que se possa promover uma cabeça bem-feita, ensinando a condição humana, começando a viver, conhecendo o seu próprio estar-no-mundo, enfrentando as incertezas e aprendendo a se tornar cidadão para que, assim, possamos *viver a parte poética de nossas vidas*.

TRADUÇÃO

“No fundo, educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos” sobre a relação entre política e educação em Immanuel Kant e Hannah Arendt¹

Dr. Frank Hermenau²

Revisão de Hans-Georg Flickinger²

Tradução de Cláudio Almir Dalbosco³

Hoje todos os Estados modernos encontram-se, de um outro modo modificados, na tradição do Iluminismo (*Aufklärung*). A concepção política do Iluminismo é, em essência, também uma concepção de educação; e a idéia de educação é, no seu cerne, por sua vez, uma concepção política. A relação entre política e educação é aqui, portanto, muito estreita. Isso eu gostaria de elucidar-lhes hoje na primeira parte de minha conferência, a partir das “Preleções de Kant Sobre Pedagogia”, nas quais se encontram,

formulações até mesmo clássicas sobre a relação entre política e educação. Essas formulações vão, no entanto, além do que hoje a política educacional estatal, no sentido da globalização neoliberal, considera ainda como seu objetivo.

Na segunda parte, eu gostaria de apresentar-lhes algumas reflexões de Hannah Arendt sobre a relação entre política e educação, a saber, de acordo com seu artigo “A crise na educação”. Tomando como ponto de partida problemas no sistema educacio-

¹ Palestra proferida em abril de 2000 na Universidade de Passo Fundo. O autor agradece ao prof. Hans-Georg Flickinger, pela sua ajuda generosa e pelo apoio durante a viagem ao Brasil, como também pela sua tradução da palestra em Passo Fundo; ao professor Cláudio Almir Dalbosco, pela tradução conscienciosa da versão final – escrita da mesma.

² Professores na Universidade de Kassel – Alemanha.

³ Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel e professor da Universidade de Passo Fundo.

nal dos Estados Unidos dos anos de 1950, Arendt advoga, por um lado, um certo conservadorismo na educação e, por outro, um conceito revolucionário de política. A significação desses dois conceitos é o que procurarei esclarecer-lhes na sequência.

Eu lhes apresento, portanto, um filósofo liberal que não é neoliberal e, para perguntas sobre educação, uma filósofa conservativa que não é politicamente conservadora. Como conclusão desta conferência, pretendo tratar de uma avaliação referente à atualidade das duas concepções apresentadas. Antes quero fazer, entretanto, algumas delimitações, que poderão, talvez, desapontá-los. Eu não posso lhes falar hoje sobre “ciência da educação” em sentido estrito, isto é, sobre didática, sobre planos de aula e sobre sistemas de escola (sistema educacional) ou sobre psicologia do desenvolvimento, muito embora esses temas sejam, seguramente, os que contêm as perguntas mais efervescentes, às quais os pedagogos com atividade em sala de aula procuram respostas e, sim, diariamente, devem procurá-las para poderem desempenhar as tarefas que lhes são propostas.

Na verdade, também não estão ausentes em Kant e Arendt sugestões práticas que vão numa ou noutra dessas duas direções (ciência da educação ou psicologia do desenvolvimento). Porém, o conhecimento que Kant tinha sobre a evolução da infância (*Kindheit*) ou as idéias de Arendt sobre o sistema escolar (*Schulsystem*) são hoje para nós pouco relevantes: por demais rudimentares ou ultrapassadas são as observações esparsas, para as quais, porém, estes dois autores mesmos não reclamaram validade universal (*Allgemeingültigkeit*). E ambos os autores não eram, por fim, primei-

ramente pedagogos. Para que, então, – talvez vocês me perguntem, – reflexões filosóficas sobre a relação entre política e educação? E minha resposta provisória só poderia rezar assim: para se ganhar um certo distanciamento das exigências cotidianas e se ganhar um horizonte de pensamento (*Denkhorizont*), dentro do qual nós posamos refletir sobre o sentido e o fim (*Sinn und Zweck*) da atividade pedagógica. Se os dois autores têm-nos algo a dizer sobre isso, é o que nós veremos, mas, para isso, devemos submeter suas respostas criticamente à prova.

1

Nós devemos as Preleções de Kant sobre pedagogia, que foram publicadas em 1803, a um feliz acaso. Era simplesmente dever de Kant, como professor de filosofia na Universidade de Königsberg, proferir aos seus estudantes preleções sobre pedagogia (*Vorlesungen über Pädagogik*). Ele mesmo não publicou essas preleções, o que se reverte para nós hoje numa vantagem, porque Kant pôde se expressar assim muito mais francamente também sobre política do que ele poderia ter feito naquele tempo, se tivesse se expressado através de um escrito publicado. Que Kant desenvolve, somente de passagem, pensamentos sobre pedagogia, esse fato não está conectado com um seu menosprezo por ela. “O homem pode se tornar homem”, diz Kant, “somente através da educação. Ele não é nada mais do que aquilo que a educação dele o faz”.⁴ E “por detrás da educação esconde-se o grande segredo da perfeição da natureza humana.” (Kant, 1998, p. 700) “A educação abre-nos a perspectiva para um gênero humano futuro e feliz.” (Kant, 1998, p. 700)

Uma outra passagem mostra-nos a ligação estreita entre política e educação e o significado destacado que Kant, o qual nos é conhecido mais como teórico do conhecimento (*Erkenntnistheoretiker*), atribui à educação: “Duas descobertas do homem podem ser vistas como as mais difíceis: a arte de governar e a arte de educar”. Vejam com isso quão grandes esperanças e, ao mesmo tempo, quão grande peso Kant imputa à educação.

A tarefa da educação é, segundo ele, o “desenvolvimento perfeito das disposições naturais humanas.” (“die vollkommene Entwicklung der menschlichen Anlagen” - Kant, 1998, p. 703) Que esta idéia talvez não possa ser perfeitamente realizável, isso não diz nada contra a sua verdade, do mesmo modo que a idéia de uma República perfeita, regida segundo as normas da justiça (*Gerechtigkeit*), deveria permanecer como uma idéia verdadeira, ainda que nós não possamos encontrá-la na realidade.

A educação tem, em seu fim moral último, uma dimensão política. Ela não serve somente à otimização da habilidade e do conhecimento do indivíduo ou de sua integração na sociedade, senão – numa perspectiva cosmopolita – à preparação de uma existência mais feliz da humanidade. “Crianças devem ser educadas”, assim escreve Kant, “não para presentes, senão para futuras, possíveis e melhores estágios, isto é: para a idéia de humanidade e sua determinação plena correspondente”. A idéia de humanidade significa um acordo entre felicidade individual (*individueller Glückseligkeit*) e Bem estar universal (*allgemeinem Wohl*). Kant defende aqui uma posição liberal porque parte do sujeito individual, mas não defende nenhuma

posição liberal clássica e, muito menos, uma posição neoliberal: a idéia de humanidade designa uma tarefa moral (*sittliche Aufgabe*) e não um estado (*Zustand*), que se daria já por si mesmo através da concorrência, na qual o jogo livre das forças no mercado conduziria, de uma forma ou outra, segundo o que a teoria liberal-clássica, com seu otimismo, afirma, também para o bem comum (*Gemeinwohl*).

Kant vê dois obstáculos principais à concretização de sua idéia de educação, a qual tem em vista a própria concretização ampla das disposições naturais humanas: os pais (*die Eltern*) e os governantes (*die Regierenden*). Os pais, porque, em regra geral, só querem que seus filhos sejam bem sucedidos no mundo, sem conectarem este desejo de sucesso com uma idéia cosmopolita; os governantes, porque utilizam os seus subordinados somente como instrumentos para suas intenções particulares. Em geral, Kant não deposita grandes esperanças nos dirigentes (*Herrschenden*), dos quais “muitos se preocupam somente consigo mesmo e não participam de tal modo no importante experimento da educação (*Experiment der Erziehung*), no qual a natureza dá um passo a mais em direção à perfeição de suas disposições naturais. (Kant, 1998, p. 700) E porque aqui não é de se esperar muito dos dirigentes, os quais não estão dispostos a gastar dinheiro para a melhora do mundo, toda formação (*Bildung*) deve começar com o homem privado esclarecido. Pois, “sobre a situação presente do homem, pode-se dizer que a sorte dos Estados cresce igualmente com a miséria (desgraça) dos homens.” (Kant, 1998, p. 708)

Numa República justa (*Eine gerechte Republik*), numa educação para uma hu-

manidade melhor e mais feliz, é nessas idéias que Kant deposita suas esperanças. Ele define a educação mesma como uma arte (*eine Kunst*) e não como uma ciência (*eine Wissenschaft*). Não se deve deduzir da razão medidas e padrões para a educação, mas, sim, pelo êxito e fracasso nos experimentos da (e na experiência com a) educação ganham-se regras (normas), segundo as quais, então, se deve ser educado. Kant não se arroga a si mesmo, em suas “preleções sobre pedagogia”, à competência de poder derivar puramente de leis da razão prescrições para a prática pedagógica. Embora colecionando relatos de seu tempo sobre medidas educacionais e experiências pedagógicas e conectando-as em suas Preleções, com observações e reflexões pessoais sobre a educação, ele não adscrive a estas experiências nenhuma pretensão à validade universal. Outro é o caso quando Kant, em princípio, divide a educação em três estágios necessários. Ele diferencia entre “cuidados” (*Wartung*), “disciplina” (*Disziplin*) e “instrução” (*Unterweisung*). Por cuidados entende a alimentação e a assistência material necessárias que possibilitem às crianças um emprego adequado de suas forças (potencialidades) pessoais. Os “cuidados” relacionam-se, portanto, às necessidades elementares e à proteção contra determinados perigos.

A disciplina é, segundo Kant, a parte simplesmente negativa da educação. Ele parte da idéia de que as crianças são, por natureza, selvagens e rudes e a disciplina deve deixá-las perceberem o caráter obrigatório das leis. Se não se opõe nenhuma resistência à vontade das crianças em sua infância inicial, então elas preservam, também mais tarde, o seu caráter inculto e se

tornam insensíveis à formação moral. Por isso, a “natureza inculta” (natureza silvestre) deve ser polida pela disciplina mediante regras, e cuidados maternos excessivos são, em todo caso, prejudiciais; os adultos, assim diz Kant, não devem brincar ‘como macacos’ com as crianças”.

O terceiro estágio da educação é, finalmente, a instrução ou a formação. Aqui, trata-se do cultivo do homem, do aprendizado das técnicas culturais transmitidas, como a leitura e a escrita, da habilidade e da prudência para poder arranjar-se no mundo, e, finalmente, da moralização do homem. Moralização não significa, para Kant, porém, o aprendizado mecânico daquilo que se deve e não se deve fazer, pois isso seria, segundo ele, o treinamento de convenções; moralização significa, ao contrário disso, “que o homem não deva somente ser habilitado para fins diversos, mas também que ele receba uma disposição ou sentimento moral (*moralische Gesinnung*), que possibilita-lhe somente a escolha de fins bons (*gute Zwecke*).” (Kant, 1998, p. 707) Por “fins bons” entende Kant aquilo que necessariamente pode ser aceito como justo e que, por isso, também possa ser tomado por todos como seu fim. Aqui, vê-se agora, de modo claro, a dimensão moral-universal da perspectiva cosmopolita de Kant, que é, para ele, o fim mais alto: Eu devo tomar a todo instante como referência em minha representação e com ajuda de minha (faculdade de) imaginação, aquilo que poderia ser apropriado como fim à comunidade universal.

Seguramente, vocês já devem ter percebido uma contradição na minha conferência, a qual se esconde no conceito kantiano mesmo de natureza. Por um lado, trata-se do desdobramento pleno das dis-

posições naturais humanas e, por outro, Kant suspeita, precisamente, da natureza do homem e insiste na idéia de que a selvageria (inculterza) e a rudeza – a natureza ruim (isto é, a sua dimensão inculta e rude) – devem ser polidas através da disciplina, para que, com isso, o homem se torne apertamente sociável.

Na história da pedagogia alemã, a qual eu não posso pormenorizar aqui em detalhes, o elemento da disciplinação muitas vezes foi, nos procedimentos de ensino e educação dos séculos XIX e XX, acentuado unilateralmente. Por político-social entendia-se aí a industrialização do homem, isto é o “tornar trabalhador” da população no sentido originário da palavra. Tratava-se da subordinação do indivíduo aos fins do Estado e ao poderio econômico. Pratica-se aqui – não raramente com referência a Kant – exatamente aquilo que ele criticou de modo penetrante, a saber, a instrumentalização do homem através deste poderio.

O plano de educação de Kant foi, então, em última instância, cosmopolita e orientado à realização de uma sociedade com o máximo possível de liberdade. Educação e formação valem para o Kant esclarecido (iluminista) como caminho decisivo para alcançar este objetivo político.

2

O artigo de Hannah Arendt sobre “A crise na educação” não deve mais nos interessar hoje pela sua crítica ao sistema educacional americano. Hoje não temos mais os problemas dos anos de 1950 e Arendt também não mostra especial competência, neste artigo, sobre o que se refere aos desenvolvimentos da teoria e práxis pedagógicas. Interessante é, porém, seu

artigo para nós, segundo minha concepção, porque Arendt, em conexão com problemas determinados, desenvolve nele alguns pensamentos sobre a relação fundamental entre política e educação.

Aqui, Arendt distancia-se radicalmente de algumas representações clássicas da relação entre política e educação, modificando também o programa de educação, do Iluminismo. Ela se volta contra as determinações clássicas, precisamente naquele ponto em que o Estado ou, dito de modo preciso, o bem público é entendido em analogia com a família e com a educação na família. Arendt volta-se contra o programa do Iluminismo na medida em que critica a sua representação de que a emancipação política poderia ser alcançada através da educação das gerações vindouras e que a educação poderia ser um meio para realizar a idéia de humanidade. No contexto de sua crítica, ela retém, no entanto, a idéia de humanidade e o conceito de liberdade do Iluminismo. Nesse sentido, trata-se, para Arendt, não de uma crítica radical do Iluminismo, senão de uma modificação de seu programa. Na tradição da filosofia política antes de tudo, pode-se encontrar referente à relação entre política e educação a figura (imagem) do Estado como uma grande família. O governo, o rei ou também um presidente têm, em consequência disso, uma posição paternal em relação aos seus governados; por isso, ele também tem a tarefa de educar os seus súditos. Arendt considera, por diferentes razões, essa comparação entre família e Estado (entre família e política) como fundamentalmente destrutiva para qualquer pensamento político. A família forma sempre algo assim como uma unidade conhecendo a pluralidade de

perspectivas somente de modo muito limitado. De uma tal pluralidade de perspectivas depende, porém, de modo decisivo, qualquer processo de formação política de vontades (*Willensbildungsprozessen*). Na família, por sua vez, existem sempre diferenças principais entre os seus membros individuais, diferenças essas que justamente a constituem, a saber, a diferença entre maiores (*Mündigen*) e menores (*Unmündigen*), entre aqueles que assumem a assistência dos outros e aqueles que dela precisam. Porém, nos processos de decisão política, podem agir uns com os outros somente aqueles que, por princípio, possuem direitos iguais. Na família, trata-se da reprodução da existência material de cada um e dos interesses a que estão ligados. Na política, porém, deve-se tratar da coisa pública (*Res-Publica*), da regulamentação comum das oportunidades humano-coletivas. Arendt suspeita, por causa dessas diferenças, de que, na comparação entre família e Estado, trata-se, ao fim e ao cabo, de uma manipulação:

A educação não pode desempenhar papel na política, porque nós temos de haver-nos no político com pessoas já educadas. Quem quer educar pessoas adultas, quer, na verdade, tutelá-las e, com isso, expedi-las de agir politicamente. Como não se pode educar adultos, a palavra “educação” tem um acento negativo na política. Finge-se falar acerca da educação, onde se quer coagir e onde se evita usar a violência.⁵

Arendt recusa-se, portanto, a considerar que se empregue a política nos conceitos de família e de educação, mas também é contra de se agregar uma função política à educação. E, na verdade, não porque ela fosse contra a realização de uma maior li-

berdade possível, mas porque vê justamente nessa intenção emancipatória uma intervenção ilegítima na liberdade das gerações futuras. Arendt escreve: “Exclui-se porém da política, na verdade, também as crianças que se quer educar como cidadãs de um amanhã utópico. Na medida em que se as prepara para algo novo, usurpa-se da mão dos novos recém-chegados sua própria chance ao novo”. (Arendt, 1994, p. 258)

As tarefas políticas do agora não devem ser entregues, como programa, aos adultos do futuro. Quem busca isso foge da responsabilidade política atual e procura limitar a liberdade originária do novo. Arendt deposita grande valor no fato de que as crianças são novas, naquele mesmo sentido em que elas também foram denominadas entre os gregos. E a partir dessa determinação, ela fundamenta um certo conservadorismo na educação e sua intervenção para uma política emancipatória.

Segundo Arendt, as crianças são pessoas em desenvolvimento, isto é, pessoas novas. Elas são pessoas em desenvolvimento do mesmo modo que animais pequenos (novos) são animais em desenvolvimento. O devir (vir-a-ser) designa o lado natural do desenvolvimento da pessoa, que precisa de proteção e de cuidado; que precisa, portanto, daquilo que Kant denominou de cuidados (*Wartung*).

Novas são as crianças em relação ao mundo, e isso em diferentes perspectivas. Elas são novas recém-chegadas num mundo que, como coisa material, mas também como mundo de convenção social, já estava aí antes delas. No pensamento de que as crianças são novas, Arendt pensa também, e antes de tudo, que elas, como indivíduos, trazem ou podem trazer algo novo

ao mundo; ela pensa, com isso, que a pessoa tem, em sua individualidade, a capacidade espontânea de poder fazer um novo começo no mundo.

De passagem, eu gostaria de dizer aos filósofos entre vocês que Arendt, com essa formulação, refere-se explicitamente ao conceito kantiano de espontaneidade, por Kant definido como a possibilidade de se poder iniciar uma nova série causal. Exatamente na capacidade de se poder fazer um novo começo Arendt vê fundamentada toda a liberdade política. Somente por causa dessa capacidade podemos pensar um novo começo político, uma nova ordem de coisas. A capacidade de poder fazer um novo começo é, segundo ela, a condição de realização democrática da sociedade; é a condição para interromper os desenvolvimentos fatídicos na sociedade e na política. Porém, “justamente por causa do novo e do revolucionário em cada criança” assim escreve Arendt, “a educação deve ser conservativa.” (Arendt, 1994, p. 273)

Com isso, Arendt pensa que a criança, como vida em devir, precisa de proteção da privacidade para poder suportar com isso, mais tarde, as luzes do público, frente as quais devem ser tomadas as decisões políticas. De modo habitual (tradicional), é fim da educação conservadora proteger o mundo diante do novo que está nas crianças e movê-las à adaptação nas relações dadas e transmitidas. Exatamente disso, segundo Arendt, não se trata em educação. Trata-se muito mais, segundo ela, de oferecer segurança às crianças no mundo para que elas possam fazer um novo começo neste mundo – mundo este que é, pois, ele mesmo, continuamente sujeito a crises e, portanto, necessitado de mudanças – e como adultas possam

agir livremente. O “conservadorismo” de Arendt é, portanto, anticonformista.

Da dupla determinação da criança, como novo e como devir (vir-a-ser), resultam, segundo Arendt, também as tarefas do educador: ele possui uma posição mediadora entre as crianças e o mundo. O educador tem, por um lado, a tarefa de proteger as crianças diante das exigências do mundo para possibilitar o seu desenvolvimento como ser vivo em devir. Por outro lado, o educador tem de assumir perante as crianças a responsabilidade pelo mundo e, na verdade, pelo mundo como ele é. Arendt julga aqui drasticamente: “Quem não quer assumir a responsabilidade pelo mundo, não deve gerar filhos e não pode cooperar na educação de crianças.” (Arendt, 1994, p. 270)

Arendt vê como causa da crise moderna na educação o fato de que os adultos mesmos não estão, freqüentemente, preparados para assumir esta responsabilidade: “É como se nós disséssemos diariamente às crianças: Neste mundo, em nossa própria casa, nós não nos sentimos seguros; como se deve mover-se nele, o que para isso se deve saber e poder, isso tudo também nós desconhecemos. Vocês mesmas (as crianças) devem saber como vencê-lo: vocês não podem, em todo caso, nos delegar à responsabilidade.” (Arendt, 1994, p. 272)

Com isso, os adultos perdem a sua autoridade; uma autoridade de fato não tem a ver com severidade e violência. Quanto mais a autoridade se torna questionável no âmbito político, tanto mais ela permanece irrenunciável na educação.

Exatamente porque o mundo precisa de um novo começo político, por estar continuamente sujeito a crises e necessitado de mudanças, por isso mesmo ele não deve ser nem conservado nem restaurado. Exata-

mente por isso é a tarefa mais difícil dos adultos assegurar às crianças uma estabilidade pessoal e material, mas não expô-las, prematuramente, à instabilidade do mundo e à forma de sua socialização. “No fundo”, assim escreve Arendt, “educamos desde sempre para um mundo saído de seus eixos” (Arendt, 1994, p. 273), e a educação, exatamente por isso, deve ser, num sentido determinado, conservadora.

3

A filosofia não deveria fingir como se ela pudesse derivar de puros conceitos os parâmetros “certos” para a educação. O destaque de Kant sobre o significado de experimentos e experiências para o domínio da pedagogia contém aqui uma autodelimitação inteligente do filósofo. Mesmo assim, a filosofia pode contribuir com reflexões importantes para o horizonte de sentido da educação. Isso pude lhes mostrar, assim eu espero, com exemplo em Kant.

Como pode representar esse horizonte de sentido na relação entre política e educação diante das condições de uma modernidade sujeita à crise, isso eu quis lhes ilustrar com algumas reflexões de Hannah Arendt. As experiências dos pedagogos e as reflexões da filosofia podem ser produtivas, assim eu acredito, se conduzirem para uma discussão coletiva.

NOTAS

⁴ KANT, Immanuel. Über die Pädagogik. In: KANT, Immanuel. *Werke*, 6 Bänden, Band VI, Hrsg. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1998, p. 699.

⁵ ARENDT, Hannah. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. München: Piper 1994, p. 258.

Referências bibliográficas

KANT, Immanuel. *Werke in sechs Bände*, Hrsg. Wilhem Weischedel: Darmstadt, 1998.

ARENDT, Hannah. *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*, München: Piper, 1994.

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

Título:

A educação estética através da apreciação musical: uma experiência

Aluno:

Valéria Gobbi

Orientadora:

Dr^a Maria Helena Camara Bastos

Este estudo pretende apontar caminhos para o desenvolvimento da educação estética através da apreciação musical. Considera que a educação musical pode iniciar por atividades de apreciação que se apresentam como uma forma clara e sistemática de construção do conhecimento musical, possibilitando a aprendizagem em níveis cada vez mais aprofundados. Para tanto, questiona: consiste em premissa relevante a possibilidade de iniciar a educação musical desenvolvendo a educação estética através da apreciação musical? As questões expressivas em música atingem da mesma maneira todas as pessoas? O pensar música em seus signos é importante para aproximar a arte musical dos alunos? O sentir música com emoção e expressão, mas sem significado musical, contribui para o conhecimento da arte e para o desenvolvimento interior do homem? E, ainda, é possível desvendar ao aluno, com ou sem formação musical, o significado da linguagem musical? Descreve uma experiência realizada com alunos de graduação da Faculdade de Artes e Comunicação da Universidade de Passo Fundo, durante as aulas de Estética Musical, do curso de bacharelado em Canto e Piano; na disciplina de Elementos da Linguagem Musical, curso de Radialismo; na disciplina de Percepção Mu-

sical, do curso de licenciatura e bacharelado em Música, e na disciplina de Estética Musical, curso de licenciatura em Artes Plásticas. Analisa os dados dessa experiência buscando sinais dos efeitos da educação estética sobre a compreensão do sentido e o significado da música em diferentes níveis de aquisição do conhecimento, bem como ressalta a eficácia de uma educação musical que estabeleça como ponto de partida o desenvolvimento da educação estética através da apreciação musical. A sequência das apreciações confirmou, entre outras questões relevantes da conclusão, que o aluno passa a conhecer os elementos da música e desenvolve uma outra visão dessa arte, que, normalmente, é apreciada com uma noção ingênua. Indistintamente, os alunos leigos em música confirmaram nunca terem pensado essa arte como uma área de conhecimento, nem terem admitido a possibilidade de conhecer música dessa forma e com essa intensidade. Além de apostar na educação estética, este trabalho procura colocar o ato de ouvir como uma modalidade de conhecimento. O tema, portanto, foi e construído sobre o mundo vivido, e a análise teórica baseou-se na experiência, num processo em que teoria e prática permanecem em constante diálogo.

*Título:***Encontros e desencontros entre estudantes e a física no ensino médio***Aluna:*

Susana Klajn

*Orientadora:*Prof^a Dr^a Ocsana Sônia Danyluk

O principal objetivo desta dissertação foi investigar a física do ponto de vista da fala de estudantes “reprovados” e “dependentes” em física no ensino médio. Para isso, a pesquisadora lança mão dos pressupostos da pesquisa qualitativa na modalidade do fenômeno situado, cujas raízes se encontram na fenomenologia. Foram sujeitos deste estudo 36 estudantes das 1^a, 2^a e 3^a séries de 17 turmas de uma escola da rede pública estadual do ensino médio, da cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. A partir de entrevistas realizadas com os estudantes-alvo, procurou-se compreender “como esses estudantes reprovados e dependentes em Física vêem a física”. Ao realizar as análises dos depoimentos dos estudantes, as unidades de significado foram evidenciadas. Com a análise e a interpretação das convergências e divergências dos depoimentos, busca-se uma possibilidade de resposta ao questionamento inicial na tentativa de revelar por que essa área do conhecimento apresenta dificuldades aos estudantes do ensino médio, enquanto componente curricular. Desvela-se, assim, a concepção dos estudantes sobre a física, surgindo como grandes convergên-

cias seis categorias que apontam para as dificuldades no relacionamento estudante professor, enfocando a falta de afetividade. Na categoria atitude do estudante na sala de aula, revela-se a necessidade de interesse e participação; na abrangência do conhecimento da física no espaço intra e extra-escolar, é marcante a necessidade da relação com diferentes símbolos; na linguagem da física, como dificuldades foram expressas a interpretação, a ligação entre modelos e a linguagem artificial; a metodologia torna-se complexa pelas posturas metodológicas de ensino e avaliativas adotadas pelos professores; no mito, a física configura-se difícil pela representação negativa do mito e pelo desafio ao utilitarismo da disciplina. Também se encontraram quatro idiosincrasias, categorias apontadas como divergências pelos entrevistados: a ausência de explicações, a física não é difícil, a aversão e a motivação. Por fim, ensaiam-se propostas para a organização de um processo significativo de ensino-aprendizagem de física no final deste trabalho, como forma de contribuir com educadores e educandos no processo educativo da física.

Título:

Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo

Aluna:

Eliara Zavieruka Lewinski

Orientador:

Dr. Oswaldo Alonso Rays

A pesquisa *Projeto político-pedagógico: obstáculos e possibilidades de um processo participativo*, do tipo investigação-ação, foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, RS, envolvendo 39 escolas, no período de 1997 a 1998. A partir do cotidiano das escolas e da prática pedagógica vivida, realizamos a investigação com o objetivo de identificar e compreender os obstáculos e possibilidades de um processo participativo na construção e vivência de um projeto político-pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, RS, e, simultaneamente, levantar elementos que poderão ser observados em construções participativas de projetos. As interpretações que constituem esse trabalho estão sustentadas em indicadores observados, que apresentaram maior frequência e regularidade no processo investigativo. Apoiamo-nos em registros como atas, relatórios, memórias, vídeos, documentos oficiais, questionários avaliativos e em relatos de experiências de pessoas envolvidas

no processo. No decorrer do trabalho dissertativo, analisamos o processo educacional brasileiro na relação com o modelo de desenvolvimento neoliberal, levantando possibilidades para uma prática educativa emancipatória; interpretamos teórico-metodologicamente a temática gestão democrática e currículo, por compreendermos que são categorias indissociáveis da construção e vivência de um projeto político-pedagógico; refletimos e teorizamos sobre a participação e destacamos alguns referenciais considerados necessários a um processo de construção de um projeto político-pedagógico participativo e, ainda, abordamos a realidade da construção dos projetos político-pedagógicos e o processo concretizado pela Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, com seus obstáculos e possibilidades. Por fim, contemplamos os principais núcleos revelados pela pesquisa, assim como algumas inquietações que demandam a continuidade de estudos investigativos.

*Título:***Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo – Porto Alegre***Aluna:*

Gilse Helena Magalhães Fortes

Orientador:

Dr. Oswaldo Alonso Rays

Este trabalho tem como foco o processo de implantação do ensino por ciclos de formação na E.M. Vila Monte Cristo, primeira escola a propor, em 1995, essa estruturação na rede municipal de Porto Alegre. O objetivo da pesquisa é analisar o processo da experiência dessa escola com base em sua proposta político-pedagógica, averiguando contradições e superações tendo em vista teoria-prática, proposto-vivido. Como estudo de caso, é vista na sua totalidade, com atenção às inter-relações internas e com o contexto. Foram utilizadas várias fontes e procedimentos de pesquisa, tendo como metodologia orientadora o estudo de caso de tipo etnográfico. A análise do processo investigado foi realizada na perspectiva teórica da pedagogia crítica. A proposta de ciclos da escola em estudo rompe a serialização, organizando seus espaços e tempos de forma diferenciada, com progressão contínua e avaliação processual, intencionando a democratização do conhecimento, do acesso e da permanência na es-

cola. O ensino fundamental divide-se em três ciclos de três anos cada, iniciando aos seis anos de idade, tendo como referência as fases de formação. Essa experiência de ciclos está associada a uma pedagogia progressista. Nesse sentido, analiso convergências e diferenças com outras propostas de ciclos. No processo de implantação investigado, as limitações teórico-práticas, a autonomia e as tensões vivenciadas configuraram diferenciadas condições objetivas e subjetivas dos atores no cotidiano escolar. Os impasses que se destacam estão associados a uma transição de cultura escolar e envolvem tempos profissionais, formação docente continuada, recursos humanos e política social pública de apoio. Os êxitos, limites e possibilidades dos ciclos de formação vinculados a uma pedagogia progressista apontam as contradições do processo dentro da conjuntura educacional brasileira de exclusão e indicam caminhos para sua superação.

Título:

Educação e possibilidade histórica: a força da utopia na construção da educação cidadã

Aluna:

Márcia Angelita Dalla Lana Moreira

Orientador:

Prof. Dr. Ricardo Rossato

Em uma sociedade onde a dinâmica estrutural produz a dominação de consciências, o falseamento das idéias condicionados na existência social, interdita o corpo e retira a capacidade do ser humano inscrever-se na história. Portanto, o ato educativo, como ato ético-político, pode promover a autonomia cidadã na assunção da palavra autônoma, promovida por uma educação dialógico-problematizadora, que parte do saber da experiência feita no coti-

diano, para superá-lo no saber crítico-elaborado, no qual a intersubjetivação de consciências proporcionada pelo diálogo faz o significado circular, transformando-se em saber político e formação de vontade, de forma que as contradições do real possam tornar-se fonte energética para a busca de alternativas de enfrentamento, na medida em que formos suficientemente utópicos para problematizar o futuro como tempo de possibilidade.

Título:**Interação família-escola da *Katolische Gemeind Schule* à conquista do conhecimento em diferentes culturas**Mestranda:

Maria Lourdes Bachkes Hartmann

Orientador:

Dr. Ricardo Rossato

O presente estudo perpassa a realidade histórico-social da formação do lugar Selbach/RS, cujo núcleo de colonização – anos 1900-1910 – caracteriza-se pela formação étnica e social predominante de agricultores alemães católicos. Já na década de 1980-1990, a cidade observa a chegada de famílias (vindas na sua maioria de Tunas/RS) na busca de outro espaço. A teia de relações sociais modifica-se e toma outras representações, em vista dos novos sujeitos e da sua inserção no campo econômico, social, escolar e religioso. O estudo favoreceu o resgate e a busca de aprofundamento histórico, principalmente do papel da escola como preocupação central das famílias durante a colonização alemã e os fortes reflexos que ainda permanecem latentes na comunidade escolar e nas práti-

cas educativas. Através da análise etnográfica, foi possível perceber o entorno escolar enquanto sinalizador de um novo olhar sobre as diferenças dos atores presentes no espaço escolar e social; situar e posicionar histórica e socialmente o papel emancipador da escola para todos os grupos nela contidos, contribuindo para a inclusão de novas possibilidades de obtenção de práticas mais eficazes, reconhecendo as diferenças dos sujeitos dos diferentes lugares, com outros saberes, outras culturas. Nessa nova prática está presente, necessariamente, um olhar atento sobre o papel do currículo, da família, do aluno, do professor e, por conseguinte, do papel da educação como agente socializador, promotor da interação, da humanização e das possibilidades dos cidadãos desse tempo e lugar.

Título:

A crise paradigmática na orientação educacional

Autora:

Mara Rúbia Bispo Orth

Orientador:

Dr. André Baggio

O estudo sobre “crise paradigmática na orientação educacional” tem por objetivo compreender, analisar e explicar características da orientação educacional relacionadas com seus modelos pedagógicos e indicar subsídios a partir da nova cosmovisão que nos acompanha na atual crise paradigmática. Possui como fonte de investigação pesquisa bibliográfica e documental da educação, especificamente orientação educacional, o que encaminhou a utilização do sistema aberto do conhecimento, segundo Edgar Morin. Neste estudo, procuramos encontrar respostas à problemática da orientação no que se refere: à es-

tabilidade institucional e educacional nos períodos de 1940 a 1971 e à instabilidade a partir de 1979 (aproximadamente); ao significado e representação de sua prática junto a pais, alunos e professor, compreendida como crise de paradigmas gerada pelo paradigma herdado e seus modelos pedagógicos, o que contribuiu para práticas pedagógicas determinadas, mas com significados diferenciados. Por esse motivo, “o novo panorama conceitual diante orientação educacional” traz possibilidade de alternativas para dinamizar o conhecimento e a prática da orientação educacional.

*Título:***A relação entre formação profissional e atuação médica: o ensino médico em estudo***Mestranda:*

Gilvana Aparecida Bonella

Orientador

Dr. Péricles Saremba Vieira

Na trajetória de aluna e profissional da área médica, muitas inquietações, dúvidas, observações foram o mote que nos desafiou para estudar o ensino médico. Partimos do pressuposto de que a formação profissional desenvolvida na faculdade de medicina pode influenciar na atuação do médico e procuramos evidenciar as relações entre o ensino médico (formação profissional) e a atuação profissional (relação médico-paciente). Nesse sentido, e com objetivo de identificar e analisar as variáveis presentes na formação profissional que interferem na relação médico-paciente, identificar as concepções de alunos e professores sobre a relação médico-paciente e o processo ensino-aprendizagem, foi construída e desenvolvida esta pesquisa. Para isso, realizamos a análise da estruturação curricular,

dos objetivos de ensino propostos nos planos de ensino de algumas disciplinas e entrevistas com professores e alunos da Faculdade de Medicina da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. As evidências parecem conduzir à constatação de que a formação profissional do médico apresenta lacunas. Os pontos nevrálgicos encontram-se na estruturação curricular, que prioriza o ensino técnico-científico, no paradigma norteador, que é fundamentado na racionalidade científica e no processo ensino-aprendizagem, o qual promove a formação de um profissional adaptado às contingências sociais e políticas hegemônicas. Com base nas constatações evidenciadas, propomos caminhos para que se possam construir alternativas para redimensionar o ensino médico.

Título:**O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul**Aluna:

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

OrientadoraDr^a Solange Maria Longhi

A dissertação de mestrado *O público e o privado em educação: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul* procura desvelar os discursos que conduziram o debate educacional e ideológico brasileiro nos últimos anos da década de 1950, por ocasião das discussões para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do episódio que ficou conhecido como o “caso Anísio Teixeira”. Esse foi protagonizado pelo arcebispo de Porto Alegre, dom Vicente Scherer, que se lançou em campanha contra as idéias do educador baiano, levantando a questão do público e do privado em termos educacionais e colocando o Rio Grande do Sul, através do *Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única*, em uma posição de proeminência nas discussões nacionais durante o ano de 1958. Tendo por referência os conceitos de ideologia, de público e de privado e sua vinculação com a educação, buscou-se construir uma interpretação dos fatos com base, principalmente, em pesquisa documental acerca do pensamento e dos pronunciamentos dos protagonistas. A estreita vinculação do

público com o estatal fazia com que a expansão da escola pública representasse a afirmação do poder do Estado no campo educacional e a restrição do poder da Igreja nesse domínio, o qual ela detivera durante quatrocentos anos, gerenciando escolas particulares e normatizando, mesmo que indiretamente, princípios educacionais. O estudo demonstra que, ao centrar-se o debate ideologicamente na discussão de pessoas que exerciam cargos de direção na educação em nível nacional, como Anísio Teixeira, atacado pelo seu suposto envolvimento com o comunismo, desviou-se o foco da questão de fundo, isto é, a responsabilidade sobre o financiamento do ensino. Era preciso denunciar, alardear, polemizar, pois o momento assim o exigia: o que estava em jogo era o poder de “pressão” sobre a sociedade civil e política a fim de garantir espaços legais na futura LDB a dois projetos que entravam em disputa: o da educação particular, liderado pela Igreja Católica, e o projeto de garantia da escola pública representado por Anísio Teixeira, que vinha ao encontro do processo de modernização da sociedade brasileira.

*Título:***O humano e o técnico nos cursos de engenharia agrônômica e medicina veterinária das universidades gaúchas***Aluna:*

Rosani Sgari Szilagyi

Orientadores

Dr. Ricardo Rossato e Dr. Eldon Henrique Mühl

A presente pesquisa examina os pressupostos que fundamentam e definem os modelos de inteligibilidade na formação acadêmica dos cursos de engenharia agrônômica e medicina veterinária, abrangendo instituições universitárias públicas e privadas e instituições cooperativistas agropecuárias do Rio Grande do Sul. Tem como base teórica as reflexões sobre a racionalidade instrumental e emancipativa de Adorno e Horkheimer, reforma e mudança de Thomas Popkewitz, além dos estudos sobre a história da universidade ao longo dos séculos. Um ambiente inquietante e crítico se estabelece na pesquisa ao verificar que a universidade nasce humana no século XI e torna-se técnica no século XVIII, estabelecendo uma mentalidade tecnocrática e cientificista sem precedentes na América Latina, no Brasil e no Rio Grande do Sul, onde os cursos de engenharia agrônômica e medicina veterinária transformam-se em expoentes e sementeiras das elaborações teóricas que renunciam às significações do fenômeno humano em prol da técnica. A formação acadêmica do engenheiro agrônomo e do médico veterinário nas universidades gaúchas passou a centrar-se num conjunto de disciplinas que utilizam em maior escala um esquema de racionalidade positiva, uma racionalidade voltada para meios/fins. Há uma tendência em situar a formação humana como sinônimo de procedimentos técnicos necessários ao mercado de trabalho: interpretações supostamente críticas e emancipativas com relação ao técnico

e o humano na universidade legitimam a dominação mediante essas interpretações. Os atores procedem a uma separação quando se referem à formação técnica e humana, como se de duas naturezas se tratasse; há uma dificuldade em reequacionar as relações entre o humano e o técnico. A universidade não está conseguindo mediar esta convivência; não consegue realizar a síntese entre o humano e o técnico, entre o conhecimento e o comportamento. A separação parece ser mais violenta ainda quando se detecta que a técnica se transformou no próprio mito. O sentido de unidade está mais instalado no imaginário e no discurso do que na realidade. O estudo envolveu e proporcionou a análise e o efeito recíproco entre os atores e instituições envolvidas: quarenta formandos/finalistas e dez professores universitários dos cursos focalizados em cinco universidades gaúchas. Cinco dirigentes e ou gerentes de instituições cooperativistas e vinte profissionais de ambas as áreas que nelas atuam, perfazendo um total de setenta e cinco sujeitos. Nessa pesquisa, a ação combinada de entrevistas semi-estruturadas, questionários semi-estruturados, documentos específicos e gerais, processos de seleção de pessoal para a vagas de engenheiro agrônomo e médico veterinário nas cooperativas e a análise de conteúdo tem a função de caracterizar a natureza da experiência das instituições e sujeitos envolvidos, traçando paralelos e analisando qualitativamente elementos histórico-crítico.

*Título:***Práticas avaliativas em educação física: percepção de professores e alunos do ensino fundamental***Aluna:*

Maria Vergínia Hartmann

Orientador

Dr. Péricles Saremba Vieira

Este estudo objetivou verificar os problemas relacionados com as práticas avaliativas em educação física, as quais trazem à tona questões que a própria educação física, enquanto disciplina pedagógica, vem enfrentando. A fim de investigar tais questões, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que forma e com que objetivos os profissionais da área da educação física realizam as práticas avaliativas no ensino fundamental. Este estudo, de cunho etnográfico, utilizou, como instrumento de medida, entrevistas com professores e alunos. A amostra, escolhida de forma aleatória, constitui-se de dezesseis professores e dez escolas, sendo catorze professores da rede estadual e dois da rede

municipal. Contou, ainda, com sessenta crianças dessas escolas, perfazendo um total de quatrocentos e setenta alunos informalmente entrevistados. Os resultados apontam que as práticas avaliativas da disciplina de Educação Física, tanto nas escolas estaduais como nas municipais, parecem ser realizadas apenas para cumprir normas, sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos, espelhando as contradições e confusões inerentes às modalidades de avaliação por parte dos profissionais da área. Os profissionais demonstraram o precário entendimento do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Título:**Educação dialógica na prática de ensino: mediação na formação de professores-investigadores**Aluna:

Sonia Teresinha Vieira de Medeiros

Orientador:

Prof. Dr. Nedison Faria

A investigação trata da formação de professores-investigadores no curso de Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – São Luiz Gonzaga, pois acredita-se que não se pode mais propor um espaço isolado para experiência prática, que faz com que o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de forma desarticulada com o restante do curso. Também, não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de transpor seu “saber fazer” para o “fazer”, sem ter a oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre o processo. Durante o segundo semestre de 1999 e o primeiro semestre de 2000, trabalhou-se com a turma que colou grau em agosto de 2000,

na disciplina de Prática de Ensino, desenvolvendo as atividades curriculares e contemplando o desafio da investigação: *É possível transformar as ações da prática educativa da sala de aula num processo colaborativo/reflexivo/dialógico?* A concepção metodológica adotada foi a investigação-ação, com base em autores como Carr, Kemmis, McTaggart, Pèrez-Serrano. A fundamentação teórica contempla as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social na formação de professores. Dá especial relevo para a educação problematizadora, evidenciando elementos considerados essenciais: a visão de homem, suas relações com os outros e com o mundo, o diálogo, como processo libertador, e a concepção problematizadora da educação.

INSTRUÇÕES PARA PUBLICAÇÃO

A revista *Espaço Pedagógico* publica trabalhos originais resultantes de estudos, pesquisas e experiências. Publica também entrevistas com educadores, traduções, pesquisas em andamento e resenhas críticas de livros ou artigos que abordem temas relevantes na área da educação. A publicação de qualquer matéria está subordinada à aprovação do Conselho Editorial da revista ou, quando for o caso, de consultores externos.

A partir do próximo volume da revista *Espaço Pedagógico*, os textos somente serão aceitos se estiverem dentro dos seguintes critérios:

1. Os artigos devem ser originais e conter entre 12 e 15 páginas, tolerando-se 10% para mais ou para menos.
2. Os artigos devem conter, sucessivamente:
a) título; b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es) com informações sobre a titulação acadêmica, atividade que desempenha e instituição a que está vinculado; c) resumo em português com, no máximo, 250 palavras; d) *abstract* e, e) palavras-chave (de três a cinco).
3. Os textos traduzidos devem ser acompanhados do original com a autorização do autor e da editora.
4. As resenhas devem conter de três a quatro páginas.
5. As pesquisas em andamento devem conter, no máximo, cinco páginas.
6. Todo o texto enviado para a publicação deve conter a data e ser assinado pelo autor. No caso de mais de um autor, deve ser indicado o responsável pela publicação. Na última página do texto, deve constar o endereço para correspondência e para contatos.
7. Os textos devem ser digitados num editor de texto do ambiente Windows, utilizando papel A4 (21cm x 29,7 cm, espaço simples e fonte Times New Roman - 12 pt).
8. As ilustrações devem ser numeradas de acordo com a ordem em que aparecem no texto. Fotografias, figuras ou gráficos, mapas e listagens de computador somente serão aceitos se tiverem condições de fiel reprodução e devem ser identificados por algarismos arábicos. Quadros e tabelas devem ser identificados por algarismos romanos.
9. As referências bibliográficas, citações e notas devem ser feitas com base nas normas da ABNT em vigor.
10. Os textos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que poderá sugerir ao autor(s) alterações do original, e somente serão aceitos quando tiverem o visto do Conselho. Os trabalhos não aprovados por este não serão devolvidos.
11. Os textos devem ser enviados em duas cópias impressas, acompanhados pelo respectivo disquete, para o professor Telmo Marcon, editor da revista, no seguinte endereço: Faculdade de Educação - Universidade de Passo Fundo, Campus I - Bairro São José - Passo Fundo - RS - Brasil - CEP 99001-970.



ASSINATURA DA REVISTA ESPAÇO PEDAGÓGICO

Para fazer a assinatura da revista por um ano (v.8, números 1 e 2) preencha o cupom com as seguintes informações:

Nome: _____

Rua: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Instituição onde trabalha: _____

Profissão: _____

Envie, juntamente com o cupom, um cheque nominal à Revista Espaço Pedagógico no valor de R\$ 24,00 para o seguinte endereço:

*Faculdade de Educação - Revista Espaço Pedagógico
Caixa Postal 611 - Campus Bairro São José
CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS*

Outras informações poderão ser obtidas pelo fone/fax: (0**54) 316 8295
ou pelo e-mail: cpgfaed@upf.tche.br



Impressão:

